IV. Jahrg. (Jan. – Dez. 1930) Nr. 11/12

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

„Intellektuelle Hemmungen“

Aus dem Inhalt dieses Sonderheftes:

und andere Beiträge

Preis dieses Doppelheftes Mark 2·—

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

12 Hefte jährlich: M. 10·—, schw. Frk. 12·50, österr. S 17·—
Einzelheft M. 1·— (schw. Frk. 1·25, österr. S 1·70)

Geschäftliche Zuschriften bitte zu richten an den

„Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik"
Wien I, In der Börse

*

Redaktionelle Zuschriften, Manuskripte usw. bitte zu richten an eines der

Mitglieder der Schriftleitung:

Dr. Paul Federn, Wien VI, Köstlergasse 7

Anna Freud, Wien IX, Berggasse 19

Dr. Heinrich Meng, Frankfurt a. M., Kettenhofweg 114

Prof. Dr. Ernst Schneider, Stuttgart, Gänsheidestraße 47

A. J. Storfer, Wien I, In der Börse

*

Zuschriften in Rezensionsangelegenheiten, Rezensionsexemplare, Manuskripte der Rezensionen bitte zu richten an den:

„Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik", Wien I, In der Börse

Zahlungen für die „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik" können geleistet werden durch Postanweisung, Bankscheck oder durch Einzahlung auf eines der

Postscheckkonti des „Internationalen Psychoanalytischen Verlages in Wien":

Postscheckkonto	Jahresabonnement	Postscheckkonto	Jahresabonnement
Leipzig 95.112	*M 10·—*	*Budapest 51.204*	*P 13·60*
Zürich VIII, 11.479	*Frk. 12·50*	*Zagreb 40.900*	*Din. 136·—*
Wien 71.633	*S 17·—*	*Warszawa 191.256*	*Zl. 21·70*
Paris C 1100.95	*Fr. 60·—*	*Riga 36.93*	*Lat. 12·50*
Prag 79.385	*Kč 80·—*	*s'Gravenhage 142.248*	*hfl. 6·—*
Stockholm 44.49	*schw. Kr. 9·—*		

Mit diesem Hefte schließt der IV. Jahrgang (1930)

Um Erneuerung des Abonnements für 1931
(V. Jahrgang, 12 Hefte) wird gebeten

Einbanddecken (in Halbleder) zum eben abgeschlossenen Jahrgang 1930 zum Preise von M 3·20 (schweizer. Frk. 4·—, österr. S 5·44) durch jede Buchhandlung oder direkt vom Verlag.

In Vorbereitung befindliche Sonderhefte:

„Menstruation" — „Strafen"

ZEITSCHRIFT FÜR PSYCHO-ANALYTISCHE PÄDAGOGIK

IV. Jahrg., Heft 11/12 Sonderheft Intellektuelle Hemmungen Nov.—Dez. 1930

Psychoanalytische Auffassung der „intellektuellen Hemmung"

Von Dr. Paul Federn, Wien

Die Bezeichnung „Intellektuelle Hemmung" wird in verschiedenem[1] Sinne gebraucht und umfaßt verschiedene Störungen. Die Hemmungen beschränken sich auch nicht auf das intellektuelle Erleben und Leisten, sondern greifen weiter auf andere seelische Gebiete oder selbst auf einen großen Teil der Persönlichkeit über; doch steht die Erschwerung des Auffassens, Lernens und Denkens, sowie des Verwertens des Gedachten und Erlernten in verständiger und vernünftiger Weise im Vordergrund. Die Störung einer solchen Funktion durch eine Erkrankung jener Organe, deren Gesundheit das normale Funktionieren ermöglicht oder durch eine sonstige Körperkrankheit, welche diese Organe in Mitleidenschaft zog, sind nicht inbegriffen. Zwischen Erkrankung und psychogener Störung liegt die Störung durch Ermüdung, da sie sowohl bei der ersteren, und zwar auch in der Rekonvaleszenz, als bei der letzteren schneller eintritt und weil sie ihrerseits jede Leistung in ihrem Ausmaß hemmt. Oft hemmt sie diese auch inbezug auf die Qualität, da der Ermüdete instinktiv zur Erleichterung seiner Aufgabe neigt und sich mit geringerer Selbstkritik begnügt.

In der Praxis ist die organische Störung nicht immer von der funktionellen zu unterscheiden. Es ist aber günstiger, die funktionelle Seite zu überschätzen, jedenfalls sie hervorzuheben, und immer wieder nach einer funktionellen Hemmung als Komponente einer Störung zu fahnden, weil diese ja eher der Behandlung zugänglich ist. Andererseits ist auch die Diagnose der organischen Störung überaus wichtig, damit die gegen sie eventuell angezeigte Behandlung eingeleitet werde, und jede Anstrengung

1) In der Arbeit Landauers handelt es sich um die Hemmung der Entwicklung der Intelligenz, in den Beiträgen Zulligers um die Behinderung intellektueller Arbeit durch affektive Momente. Der Ausdruck wird verwendet, gleichgültig, durch welchen psychischen Mechanismus der Hemmungserfolg erreicht wird: ob durch willkürliche Unterdrückung, durch Gegenwirkung, durch Ablenkung oder dadurch, daß die Leistung weitere Bedeutungen mit bewußten und unbewußten Nachwirkungen gewinnt, so daß sie an den Widerständen scheitert, welche diesen Nachwirkungen gelten.

verlangende oder in Erregung setzende psychische Behandlung zunächst möglichst vermieden werde und Schonung, Ruhe und Erholung eintrete.

Oft zeigt erst der Erfolg, ob nicht die als „intellektuelle Hemmung“ sich zeigende Störung darauf beruhte, daß die intellektuelle Entwicklungsfähigkeit nicht weiter mit den Ansprüchen Schritt gehalten hat, eventuell infolge einer eingetretenen Krankheit, oder ob es sich tatsächlich nur um eine Hemmung gehandelt hat. In den meisten Fällen ist aber diese schon an den Symptomen der Hemmung erkennbar. Selbstverständlich wird man die äußeren Bedingungen, die Gelegenheit und die Anleitung zur Übung, den Anreiz zu intellektuellen Interessen, also das Beispiel und den Unterricht mit berücksichtigen. Der verschiedene Grad der Begabung ist für das Maß der Anforderung, welches an eine intellektuelle Leistung gestellt werden kann, wichtig. Auch das würde nicht ausdrücklich gesagt werden müssen, wenn nicht von der „Individualpsychologie“ her die allen Armen im Geiste so erfreulich nivellierende und trostreiche Botschaft an alle Pädagogen ergangen wäre, daß es überhaupt keine Unterschiede in der Begabung gibt. Diese Behauptung[1] entspricht nicht der Wirklichkeit, sie ist eine Übertreibung; das Richtige daran wird in einigen Aufsätzen zur Sprache kommen. Die Psychoanalyse widerspricht nicht dem in der Physiologie früher gebrauchten Gegensatze von „Bahnung“ und „Hemmung“, obgleich sie sich nicht um Nervenbahnen und Nervenzentren kümmert, weil nur das Psychische ihr Forschungsgebiet ist. Oft hat der Psychoanalytiker den Eindruck, daß seine Methode in der Seele des Behandelten einen Weg zum Denken oder Handeln, einen Zusammenhang im Denken und Fühlen freier machte, bis dahin unbetretene oder unbetretbare Wege in ihr bahnte und und daß sie Hemmungen, welche eine Funktion lahm legten, beseitigt. Hemmung und Symptom sind zu unterscheiden[2]; es ist aber auch zu beachten, daß Symptome als Hemmungen wirken. Wir werden darauf später genauer eingehen.

In den Arbeiten dieses Sonderheftes wird „Hemmung“ im empirisch gut brauchbaren und gebräuchlichen Sinne, wie sonst oft, verwendet. Es handelt sich also nicht etwa um ein In-Kraft-Treten von bestehenden „Hemmungs-Apparaten oder -Zentren“. „Hemmung“ besagt nur, daß durch psychische Vorgänge die Funktion erschwert, verzögert oder außer Tätigkeit gesetzt sei. So wollen wir auch nicht versuchen, „Hemmung“ vom weiteren Begriff der „Störung“, vom verwandten der Lähmung oder Unterbrechung abzugrenzen; wichtig ist bloß, daß alle diese Bezeichnungen das Unversehrt-Bleiben der Funktion hervorheben, die Möglichkeit ihres Wiederbeginnens, wenn das Hemmende zu wirken aufhört, offen lassen. Der begriffliche Gegensatz dazu ist Schädigung. Oft meint man, daß eine lang andauernde Hemmung schließlich doch zur Schädigung führen muß. Es ist schwer, solche Folgen auszuschließen; in der Regel überrascht uns aber,

1) Der Aufsatz Hermanns (Begabtheit und Unbegabtheit) gilt diesem Problem.
2) Freud: Hemmung, Symptom und Angst (Ges. Schr. Bd. XI.).

wie integer eine Funktion wieder sich zeigt, wenn die Hemmung mit oder ohne Zutun eines Therapeuten oder Pädagogen vorübergegangen ist. Die Funktion ist oft in der ursprünglichen Form und Ausmaß wieder da, hat manchmal durch die Pause eine rasch wieder einholbare Einbuße erlitten, hat sich in anderen Fällen trotz der Untätigkeit sogar mit der Reifung der Persönlichkeit entwickelt und gebessert, wie wenn — nach dem Gleichnis, das Freud einmal für die Arbeit des Unbewußten gebraucht hat, — Heinzelmännchen an der Arbeit gewesen wären.

Es ist der Mühe wert, die hemmenden Einflüsse und Bedingungen zu beheben; es wird dadurch viel psychischer Aufwand, viel Mehrarbeit erspart. Denn sonst muß den intellektuellen Hemmungen zur Erhaltung des Gesamterfolges ebenso begegnet werden, wie dem durch wirkliche Schädigungen gesetzten Schaden; solche können nämlich nur durch Kompensation, sei es durch Heranziehung anderer Funktionen, sei es durch größere Antreibung der gleichen Funktion in ihrer Wirkung bekämpft werden. Dies ist ein weiterer Unterschied zwischen den definitiven Schädigungen und den „Hemmungen"; jene verlangen Kompensation, diese Behebung. So scheint es für Theorie und Praxis gleich wichtig, Defekt und Schädigung von Hemmung und Störung zu unterscheiden, um sie trennen zu können, für die Praxis, damit sie möglichst direkt ihr Ziel erreiche, für die Theorie, damit sie nicht verführt werde, Änderungen und Abweichungen ganz verschiedener Art einheitlich aufzufassen.

Die Beseitigung unerwünschter Hemmungen ist ein großer Teil der Erziehungsarbeit, die Setzung von erwünschten der andere; es ist für die meisten Hemmungen erforderlich, daß sie nach Bedarf einsetzen und aussetzen können. Gerade der „geborene Erzieher" besitzt die Kunst, die unerwünschten Hemmungen gleichsam spielend zu beseitigen, die notwendigen mit Leichtigkeit herzustellen. Es wurde schon öfters auch von Gegnern zum Lobe der Psychoanalyse hervorgehoben, daß sie, was früher Kunst war, zum lehr- und lernbaren Können macht; so will sie auch die Natur und Wirkungsart der einzelnen Hemmungen unterscheiden und verstehen lehren. Es ist etwas anderes, ob Störungen psychoanalytisch beim Jugendlichen erledigt werden, oder ob ein geübter Hauslehrer den Schüler trotz seiner Lernhemmungen herausreißt, ein vortrefflicher Klassenlehrer mit seinem Elan auch die gehemmten Schüler mitreißt, eine einsichtige Lehrperson nur durch Zeitgewähren und Warten, durch Vermeiden aller Einschüchterung und durch Ermutigung nach den guten Ratschlägen der Individualpsychologie das „Mit- und Nachkommen" ermöglicht. Sicher werden so Hemmungen beseitigt, bezwungen oder kompensiert. Das geschieht meist nicht ohne Verständnis und Einfühlung, aber doch, ohne die Entstehung, Art, Tiefe, Ursachen und Bedingungen der Schwierigkeiten zu kennen. Man hat nur zum Scheine Recht, wenn man als Ursachen der Störung Mängel und Eigenschaften des Schülers bezeichnet, etwa Unaufmerksamkeit, Faulheit, Trägheit, Interesselosigkeit, Verträumtheit, Zerstreut-

heit, Müdigkeit, Vergeßlichkeit, Nachlässigkeit, Begriffsstützigkeit; Widersetzlichkeit und schlechten Willen, Eigensinn — oder Aufgeregtheit und Nervosität — Schüchternheit, Trema und Angst. Die große Publizität der „Individualspychologie" hat das Genügen an dieser ganz oberflächlichen Ätiologie schon beseitigt und sich damit ein Verdienst erworben. Aber auch die „Individualspychologie" ist in ihren Erklärungen zum größten Teil an der Oberfläche geblieben.

Die psychoanalytische Pädagogik, welche unsere Zeitschrift vertritt, richtiger die Psychoanalyse im Dienst der Pädagogik, weil, wie besonders Anna Freud hervorgehoben hat, die Erziehung auch aktiv eingreift, Verbote setzt, Verdrängungen begünstigt, was der Psychoanalyse zuwiderläuft, kommt auf Grund der Anwendung ihrer Erfahrungen bei der methodischen Analyse des einzelnen Falles zur kausalen Therapie der intellektuellen Hemmungen. Während daher jeder Erzieher — auch der Lehrer übt hier Erziehungstätigkeit aus — mit möglichst wenig Aufwand an Kraft und Zeit den Schüler trotz seiner intellektuellen Hemmung weiter bringen will, widersetzt sich der psychoanalytisch geschulte Erzieher nicht dem Aufenthalt und dem Aufwande, den die Beseitigung der Hemmung erfordert. Er setzt sich zum Ziele, die kausale Behandlung durch Aufdeckung und Beseitigung der unbewußten, nicht nur der manifesten Ursachen der Störung durchzuführen. Im Falle daß er die unmittelbare Beherrschung der Hemmung als Willenshandlung verlangt, so tut er dies nicht mit der Erwartung, dadurch die Hemmung zu beseitigen, sondern er verwendet den Appell an die Willenskraft nur als ein methodisch begründetes Hilfsmittel, um den Gehemmten nicht dem Konflikte ausweichen zu lassen, sondern ihn in die Situation der zu behebenden Störung zu bringen. Es geschieht das analog wie in der therapeutischen Analyse Erwachsener, in der auch der Kranke veranlaßt wird, wissentlich und willentlich einen Widerstand zu überwinden, ein Symptom zu beherrschen, einen Angstanfall zu riskieren, nicht, damit er sehe, daß es mit dem Willen auch geht, sondern damit die so gesetzte Situation die zu ihr gehörigen Einfälle kommen lasse, welche zum Fortschreiten der Analyse nötig sind.

Die oben aufgezählten, früher als Ursachen angenommenen, offensichtlichen Eigenschaften sind bereits Zeichen der neurotischen Störung, nicht ihre Ursachen; sie zeigen die Art, in der die Hemmung zu Tage tritt, oder in der sich der Widerstand gegen das unbewußt Störende und auch gegen das Symptom selbst äußert. Sie zu unterscheiden, hilft höchstens dem armseligen, nutzlosen Verfahren des Ermahnens und Forderns, einem Verfahren, das immer die Strafe, die beim Nichtbefolgen der Ermahnung folgen wird, als drohende Maßregel, als Maßregelung verwendet. So mag solch ein mit primitiven Mitteln sich begnügender Erzieher den Faulen zum Fleißigsein, den Zerstreuten zur Konzentration, den Verträumten zum besseren Aufpassen „ermahnen". Wirksam sind dabei nicht die gewählten Mahnworte, sondern die Strafandrohung und auch die persönliche Beschäftigung mit

dem Zögling, mag sie auch nur gering erscheinen, insofern die Übertragung auf den Lehrer dadurch gesteigert wird. Beide Wirkungen sind, in dieser Art erreicht, von zweifelhaftem Werte für das Endresultat.

Auch theoretisch ist die Benützung solcher, einer Störung entgegen sich stellender, Mahnsätze schlecht begründet. Sowohl der normale als der gestörte Ablauf des Aufmerkens, Merkens, Verstehens, Erinnerns und Wiedergebens sind größtenteils automatisch; gewiß kann durch das Richten der bewußten Willensstrebung die normale Leistung gefördert werden und dadurch intensiver und nachhaltiger andauern; die gestörte wird aber meistens durch die Aufforderung, mehr Willen auf sie zu verwenden, noch mehr gestört. Es erscheint mir mitzuteilen überflüssig und diene nur als Beispiel, daß es — etwa beim Lehren einer fremden Sprache — nicht nützt, sondern schadet, Korrekturen mehrmals abschreiben zu lassen, damit man sie endlich sich merke, oder die gleichen, ja sogar nur analoge, Beispiele immer wieder zu prüfen, um Gelegenheit zu geben, den Fehler zu verbessern. Zum mindesten, wenn man *non scholae, sed vitae discere* lassen will, ist es klüger, durch vorbeugendes Sagen des Richtigen die Einprägung des Falschen zu verhindern und längere Zeit möglichst keine Gelegenheit zur Wiederholung weder des Falschen noch des Richtigen absichtlich zu geben, denn sie sind als Gegensatzpaar zu innig miteinander vereint.

Überhaupt ist die direkte Bekämpfung von intellektuellen Hemmungen ein Notbehelf, so wie es im Notfall auch therapeutisch zu Zwangsmitteln oder zur Hypnose kommen kann, wenn dringlich ein Erfolg gegen ein Symptom erforderlich wird. Wäre nicht von der Gesellschaft eine Normierung grade für die Lehr- und Arbeitspläne der Jugendlichen eingeführt, so hätte die Pädagogik eigentlich immer Zeit, die kausale Behandlung durchzuführen. Wie aber die Verhältnisse wirklich liegen, fehlt es dazu an Zeit und an geschulten Kräften, und auch oft an der Einsicht, daß eine so außerordentlich individualisierende Behandlung grade die Normierung der Erziehung ergänzen muß. Wer deshalb die Psychoanalyse als eine „bourgeoise“ Psychologie ansieht, verkennt, daß diese individuelle Arbeit nur von der Technik der Psychoanalyse geboten wird, daß aber die Grundlage der Analyse in keiner politischen und weltanschaulichen Richtung liegt. Die Prophylaxe durch seelische Hygiene, welche die Psychoanalyse verlangt, ist ebenso eine soziale, wie eine individuelle.

Wer meint, daß ein psychoanalytisches Eingreifen in die Pädagogik zu viel Aufwand für relativ unbedeutende Störungen verlangt, wird in diesem Hefte über die Bedeutung der Störungen belehrt werden. Faßt man nicht nur die grade aktuell gegebene Aufgabe, faßt man die weitere Entwicklung und zukünftige Leistungsfähigkeit ins Auge, dann ist aller Aufwand, der zur kausalen Therapie verwendet wird, verschwindend klein gegenüber dem Aufwande an Energie, den man dem Individuum für seine gesamte Zukunft dadurch erspart, daß man es der direkten Überwindung oder der Kompensation der Hemmung dauernd enthebt. Den Wert der kausalen

Therapie in der Richtung, daß sie die gesamte Persönlichkeit freier macht, ihr freiere Bewegungen erlaubt, sie mehr Grazie und Schönheit erreichen läßt, will ich dabei nur andeuten, weil darüber für exakte Mitteilungen derzeit noch die Beobachtungszeit fehlt. Analog wie einstens ein darüber in Ungnade gefallener Erzherzog in radikaler Weise für das Militär den Drill verwarf und der Erziehung das Wort redete, so verwerfen wir die Methoden der direkten Beherrschung und Bezwingung intellektueller Hemmungen. Bereits unsere Theorie läßt uns heute die Methoden ablehnen, weil wir wissen, daß jede mißlungene Verdrängung dauernd Energie zu ihrer Aufrechterhaltung verbraucht. Die Beherrschung der Störung verlangt weiter ständig Energie, die dadurch der freien Verschiebung und anderweitigen Verwendung entzogen wird.

Wenn wir bis nun nur von gestörter L e r n tätigkeit gesprochen haben, so geschah es, weil für diese dem Leser am ehesten Beispiele zu Gebote stehen. Das Gesagte gilt aber für alle Arten intellektueller Hemmungen, die viel wichtiger sein können als die Lernhemmungen: mangelhafte Orientierung im Raume, insbesondere in Örtlichkeiten — verschiedene Arten von Ungeschicklichkeit — schlechte Menschenkenntnis, damit zusammenhängend schlechte soziale Orientierung — schlechtes Beobachtungsvermögen — schlechter Stil, Unfähigkeit zu schreiben, speziell Briefe zu schreiben — Hemmung der Kritik, Leichtgläubigkeit, Unselbständigkeit im Denken, Unbelehrbarkeit durch Erfahrungen — komplizierte Berufshemmungen — Hemmungen des Gedächtnisses und der Merkfähigkeit — schließlich auch Unfähigkeit zum Spielen überhaupt oder zu bestimmten Spielen.

Alle diese Hemmungen treffen wir beim Psychoanalysieren der Erwachsenen als in der Kindheit begonnen an. Sie bestanden weiter trotz der direkten Erziehungsarbeit an ihnen, eventuell trotz fleißiger Einübung und Übung, trotz Ermahnung und Strafe. Der Gegenstand der Hemmung kann ein anderer geworden sein, der ursprüngliche Gegenstand kann dabei so peinlich geworden sein, daß er ganz bei Seite geschoben wurde. Das mächtigste und typische Beispiel von derart verschobenen intellektuellen Hemmungen sind solche, welche vom Vater ausgegangen sind. So wie die Beziehung zum Vater, die Vaterimago, auf eine andere Person übertragen wurde, geht die von dieser Beziehung ausgehende Hemmung auf die Tätigkeiten über, die nun mit der neuen Beziehung zusammenhängen. Die meisten Arbeitshemmungen finden so ihre Erklärung. Die Leistungen können anfangs oder zeitweise wieder anscheinend normale gewesen sein, solange die neue Person das Übertragungsverhältnis teils mit Absicht, teils durch verschiedene unbewußte Zusammenhänge unabsichtlich günstig gestaltet hat.

Wir haben oben von den Erfolgen vieler „geborener Erzieher“ gesprochen und tragen nach, daß auch diese Erfolge auf Herstellung und Ausnützung der Übertragung beruhen. Was dort instinktiv geschah, erlaubt die Psychoanalyse mit Kenntnis der Wirkung und der Natur des Mittels, also folge-

richtig, zu tun. Sie erlaubt aber auch, dieses mächtigste Mittel, die Übertragung, zur Aufdeckung der unbewußten Quellen der Hemmungen zu benützen, dadurch die Hemmung kausal zu beheben, und sie erlaubt schließlich, die Leistung von der Bindung an die Übertragung bewußterweise unabhängiger zu machen. Wir können sagen, daß mit der Entdeckung der Übertragung durch Freud die Psychoanalyse begonnen hat, zur pädagogischen Technik zu gehören. Die Bindung an den Erzieher hat dadurch aufgehört, ein blind gebrauchtes Mittel der Erziehung zu sein (siehe die Arbeiten Zulligers, Aichhorns, Pipals u. a.) So wie zur Psychoanalyse die Beherrschung des Übertragungswiderstandes unbedingt nötig ist, so auch in der Erziehung. Es ist grade die intellektuelle Hemmung, die auch in der Psychoanalyse sich oft als Zeichen eines Widerstandes, der der Übertragung gilt oder von ihr kommt, zeigt; das geschieht, weil in der Kindheit die gleiche Hemmung mit der Beziehung zum Vater, die nun auf den Analytiker übertragen wird, zusammenhing. In vielen Fällen ist sie mit der Aufdeckung dieser Übertragung beseitigt, in andern dauert sie dennoch fort, weil auch andere unbewußte Ursachen sie halten. Im ersten Falle ist die Hemmung direkte Folge und Ausdruck des Widerstandes, der Ablehnung alles Tuns, das die Vaterperson je gewünscht oder befohlen oder als Vorbild vorgezeichnet hat. Solche Störungen sind diffuse Widerstandszeichen. Man kann sie mit dem Worte Jungs als diffuse Komplexstörung, in diesem Beispiel als diffuse Störung durch den Vaterkomplex bezeichnen. Dadurch reiht sich diese Art intellektueller Hemmungen solchen Neurosen an, bei denen die diffusen Widerstandssymptome über jene, welche eine spezielle unbewußte Verursachung haben, überwiegen. So sind z. B. die Seekrankheit und viele Fälle von „schlechtem Fahren" meist nur ein Ausdruck des allgemeinen Abwehrens der immer sich wiederholenden Störungen des gewöhnten Verhältnisses der Körperlage zum Horizonte, respektive der Abwehr gegen die immer wieder und wieder kehrende Erschütterung. In den meisten Fällen ist auch bei solchen Krankheiten eine unbewußte individuelle Verursachung vorhanden. Es ist wichtig, diejenigen intellektuellen Hemmungen, welche einen allgemeinen Widerstand zum Ausdruck bringen, von jenen zu unterscheiden, welche spezielle unbewußte Quellen haben. Im letzteren Falle entsprechen sie einem immer wieder auftretenden neurotischen Symptome, einer Symptomsummierung. Einer der prinzipiellen Mängel der „Individualpsychologie" ist es, daß sie nur Widerstandszeichen anerkennt und die komplizierte Struktur und komplizierte Entstehung der verschiedenen Neurosen gar nicht untersucht. So kam sie dazu, das Bestehen des Unbewußten, die unterschiedlichen psychischen Mechanismen und die Bedeutung der Libido zu bestreiten. In der Praxis erklärt aber diese Bekämpfung der Widerstände, daß die „individualpsychologische" Beeinflussung grade bei Fällen von intellektuellen Hemmungen bessere Erfolge erzielt als die frühere Pädagogik, die von der Dynamik der Widerstände überhaupt noch keine Ahnung hatte.

Über die Natur der Hemmungen und der Widerstände hat Freud wiederholt seine Erkenntnisse teils angedeutet, teils formuliert, zuletzt präzise im oben angegebenen Buche. Freud spricht zuerst von der Hemmung der Sexualfunktion und hebt erneut die Beziehung der Hemmung zur Angst hervor und zum Ekel, der sich als nachträgliche Reaktion zum Sexualakt darstellt. Viele Hemmungen sind Zwangshandlungen, die sich als Vorsichten und Versicherungen gegen sexuelles Erleben erweisen, also phobischer Natur sind. Sehr verschieden verfährt die Psyche, um die Funktion zu stören, und zwar sind zu erkennen: „1) Die bloße Abwendung der Libido, die am ehesten zu ergeben scheint, was wir eine reine Hemmung heißen, 2) die Verschlechterung in der Ausführung einer Funktion, 3) die Erschwerung derselben durch besondere Bedingungen und ihre Modifikation durch Ablenkung auf andere Ziele, 4) ihre Vorbeugung durch Sicherungsmaßregeln, 5) ihre Unterbrechung durch Angstentwicklung, sowie sich ihr Ansatz nicht mehr verhindern läßt, 6) eine nachträgliche Reaktion, die dagegen protestiert und das Geschehene rückgängig machen will, wenn die Funktion doch durchgeführt wurde."

Von der Arbeitshemmung bemerkt Freud, daß sie oft verminderte Lust oder schlechtere Ausführung oder Reaktionserscheinungen wie Müdigkeit, auch Erbrechen und Schwindel zeigt, wenn die Fortsetzung der Arbeit erzwungen wird. Bei der Hysterie können Organ- oder Funktionslähmungen die Ausführung der Arbeit unmöglich machen. Bei der Zwangsneurose stören fortgesetzte Ablenkung und die fortwährend eingeschobenen Verweilungen und Wiederholungen.

Die intellektuellen Hemmungen werden nicht speziell erörtert. Wie sehr aber die intellektuelle Entwicklung durch eine Neurose von Kindheit an gestört werden kann, oder richtiger gesagt, in jedem Falle es wird, ist aus allen von Freud publizierten Krankengeschichten zu entnehmen, auch wenn es nicht eigens besprochen wird. In der herangezogenen Arbeit faßt Freud seine Meinung über all die vielfachen neurotischen Leistungshemmungen zu einer „Auffassung zusammen, die dem Begriff der Hemmung nicht mehr viel Rätselhaftes beläßt. Die Hemmung ist ein Ausdruck der Funktionseinschränkung des Ichs, die selbst sehr verschiedene Ursachen haben kann." „An den spezialisierten Hemmungen ist die Tendenz leichter zu erkennen. Wenn das Klavierspielen, Schreiben und selbst das Gehen neurotischen Hemmungen unterliegen, so zeigt uns die Analyse den Grund hiefür in der übergroßen Erotisierung der bei diesen Funktionen in Anspruch genommenen Organe, der Finger und der Füße. Wir haben ganz allgemein die Einsicht gewonnen, daß die Ichfunktion eines Organes geschädigt wird, wenn seine Erogeneität, seine sexuelle Bedeutung zunimmt."

„Andere Hemmungen erfolgen nicht selten im Sinne der Selbstbestrafung, wie nicht selten die der beruflichen Tätigkeiten. Das Ich darf diese Dinge nicht tun, weil sie ihm Nutzen und Erfolg bringen würden, was das gestrenge Über-Ich versagt hat." Freud spricht weiter über allgemeine Hemmungen,

welche dadurch sich erklären, daß „das Ich durch eine psychische Aufgabe von besonderer Schwere in Anspruch genommen wird, z. B. durch eine Trauer, durch eine großartige Affektunterdrückung, durch die Nötigung, beständig aufsteigende sexuelle Phantasien niederzuhalten; dann verarmt es so sehr an der verfügbaren Energie, daß es seinen Aufwand an vielen Stellen zugleich einschränken muß, wie ein Spekulant, der seine Gelder in seinen Unternehmungen immobilisiert hat. . .“ „Man kann also abschließend über die Hemmungen sagen, sie seien Einschränkungen der Ichfunktionen, entweder aus Vorsicht oder infolge von Energieverarmung. Es ist nun leicht zu erkennen, worin sich die Hemmung vom Symptom unterscheidet. Das Symptom kann nicht mehr als ein Vorgang im oder am Ich beschrieben werden.“

Ich habe diese Stellen so ausführlich angeführt, obgleich sie sich auf die sexuelle Hemmung und auf die Hemmung im allgemeinen und nicht auf intellektuelle Hemmungen im Speziellen beziehen, weil diese Stellen dennoch eine Anwendung auch auf unser Thema gestatten. In den Aufsätzen dieses Heftes wird besonders oft die intellektuelle Hemmung in Beziehung zu Schwierigkeiten auf sexuellem Gebiete gebracht. Die angeführten Erklärungen Freuds beziehen sich aber ebenso auf unreife, wie auf herangewachsene Individuen und ebenso auf intellektuelle Hemmungen wie auf die anderer Leistungsgebiete. Denn der zweite Schritt, mit dem die Psychoanalyse in der Pädagogik festen Fuß gefaßt hat, war die Entdeckung Freuds, daß alle Neurosen Erwachsener ihr Vorstadium in der Kindheit haben und daß uns in der Kindheit weit mehr Neurosen begegnen, als Neurosen später bei den Erwachsenen bestehen bleiben. Viele Kinderneurosen werden latent, teils überdeckt durch neue Entwicklungsansätze, teils kommen sie nicht zur Geltung, weil die Konflikte später ihre Erledigung fanden oder weil die gesamten Symptome verdrängt wurden. Reste davon sind im gesamten Gehaben oder in einzelnen Manieren und in minutiösen Störungen von Leistung und Persönlichkeit bei genauer Untersuchung zu entdecken. Manche Kinderneurosen heilen aber wirklich. Es ist eine besonders wichtige Aufgabe, früh zu erkennen, ob eine Kinderneurose von Dauer sein oder ob sie eine vorübergehende Entwicklungserscheinung sein werde. Im allgemeinen dürfte die Schwere und die Ausbreitung der Störung auf viele Seiten des Lebens ein Maßstab dafür sein; doch gibt es auch sehr isolierte Störungen, die dennoch als andauernde Neurosen zu prognostizieren sind, so z. B. das Stottern der Kinder. Isolierte intellektuelle Hemmungen dürften sehr oft bloß Kinderneurose bleiben. Wir haben oben die Stelle zitiert von dem In-Dienst-Stellen einer Funktion darüber hinaus, daß sie dem Ich, also im gewöhnlichen Sprachgebrauch der Selbsterhaltung dient, für sexuelle Ziele und Wünsche; dies gilt auch für die In-Dienst-Stellung von intellektuellen Leistungen. Besonders beschäftigen aber in bestimmten Perioden der Kinderzeit die eigene sexuelle Entwicklung und das Problem des Geschlechtslebens der Erwachsenen die Intelligenz des Kindes. In diesen Zeiten ist nun die in-

tellektuelle Leistung selbst sehr erotisiert und wird durch diese Erotisierung Störungen zugänglich. Auch ist für das Kind die intellektuelle Leistung, am deutlichsten die der Schule, geradezu dem Berufe der Erwachsenen analog zu setzen. So entsprechen viele intellektuelle Hemmungen unreifer Individuen den späteren beruflichen Leistungshemmungen und den Berufsneurosen. Der Psychoanalytiker weiß, daß dieser Sachverhalt auch umgekehrt dargestellt werden muß: in vielen Berufsstörungen wiederholt sich die intellektuelle Störung von der Schulzeit.

Wir verstehen daher, wie wichtig die Befreiung des Kindes von der sexuellen Konfliktlage und von anderen Konfliktlagen sein muß und wie rationell dadurch die intellektuelle Hemmung, die als Folge der übergroßen Inanspruchnahme des Ichs auftrat, behoben wird, wenn es sich eben um solche „Einschränkungen der Ichfunktionen, entweder aus Vorsicht oder aus Energieverarmung" handelt. Wie unrationell ist hingegen die direkte Überwindung der Hemmung, da jene noch mehr Energie in Anspruch nimmt, resp. die Vorsicht wegen der Strafdrohung, die sie immer auch — selbst unausgesprochen — enthält, noch steigert!

Meine eigenen Untersuchungen haben mir gezeigt, daß die „Energieverarmung des Ichs", von der Freud spricht, nicht nur auf Grund der Libidotheorie postuliert werden muß und nicht nur an der Leistungshemmung erkannt wird. Vielmehr tritt sie auch zu Beginn aller Neurosen und zwar besonders auch schon bei Kinderneurosen als Veränderung und als Verringerung des Ichgefühls auf und ist als solche diagnostizierbar, wenn man einmal auf die diesbezüglichen Klagen und Beschwerden achten gelernt hat. Heute erfährt man meistens erst in den Analysen Erwachsener, daß diese Ichgefühlsstörungen bis in die Kindheit zurückreichten. Sie werden aber bald als Hinweis auf den Eintritt einer kindlichen Neurose ebenso beachtet werden, wie schon heute die Kinderangst als solches Zeichen sehr ernst genommen wird.

Daß die übermäßige Inanspruchnahme durch eine stark gefühlsbetonte Aufgabe oder durch einen Konflikt die intellektuelle Leistung des Kindes vorübergehend hemmen muß und andauernd hemmen kann, ist so selbstverständlich, daß es von allen einsichtigen Pädagogen berücksichtigt wird. In der Praxis aber wissen manche Schule und manches Haus noch immer zu wenig auch nur von den bewußten Konflikten des Kindes, oder erkennen sie, wenn sie von ihnen wissen, nicht an. Für unsere Auffassung handelt es sich auch beim Kinde schon um seine unbewußt gewordenen Konflikte oder wenigstens um den unbewußt gewordenen Zusammenhang zwischen Konflikt und intellektueller Hemmung. Und hier setzt die psychoanalytische Hilfe ein. — Wir wollen den Gang der Störung und ihrer Heilung noch einmal von einer anderen Erkenntnisrichtung her beleuchten.

Das Ziel der Anpassung gegenüber jeder affektiven Inanspruchnahme ist immer, daß nicht das ganze Ich, die ganze Persönlichkeit davon übermannt werde. Es ist z. B. ein wesentlicher Unterschied zwischen dem, was die

deutsche Sprache als Angst und dem, was sie als Furcht bezeichnet: die Angst hat das ganze Ich ergriffen, die Furcht nur einen Teil desselben; der Hauptteil der Persönlichkeit ist bei ihr noch unbeteiligt, bleibt denk- und überlegungsfähig und kann sich z. B. noch für Flucht, Angriff, Abwehr oder List entscheiden, während bei einer Angst von gleicher Stärke nichts vom Ich soweit frei bleibt, daß von ihm die Sammluug zur Überlegung ausgehen könnte. Den analogen Unterschied zwischen der Erfassung des Gesamt-Ichs und dem Frei-Bleiben desselben kann man für jeden Affekt beobachten. Für die Mehrzahl der Affekte hat eine oder die andere Sprache je nach der Ausbreitung über das Gesamt-Ich auch verschiedene Wortbezeichnungen. Wir können auch die Hauptbedingungen nennen, wovon es abhängt, ob eine solche Gesamtbeteiligung eintritt: je häufiger die analoge Affektlage bereits erlebt wurde, desto weniger wird in der Norm das Gesamt-Ich ergriffen; hingegen fördert das Moment der Überraschung am meisten die Überwältigung des Gesamt-Ichs, worauf Freud seinerzeit zuerst bei Besprechung der Unfallneurose aufmerksam gemacht hat. Ein bereits bestehender Gesamtaffekt schützt vor dem Eintritt anderer Affekte, kann freilich auch für verwandte Affekte das Ich bereiter machen. Eine Überraschung durch einen Affekt fördert dadurch am meisten die Überwältigung des Gesamt-Ichs, daß, wie in der Kindheit meistens, der Überraschung mehr oder weniger Schrecken beigesellt ist. Im Schrecken werden die Ichgrenzen arm an Gegenbesetzung. Die Erwartung hingegen, auch die Angst schützt vor der Überwältigung des Ichs, denn sie setzt eine stärkere Gegenbesetzung der betreffenden Ichgrenze, an welche der affekterregende Konflikt herantritt. Weil gerade das Kind von den sexuellen Problemen und von anderen Konflikten überrascht wird, kommen bei ihm besonders leicht Ichgefühlsstörungen zustande, welche dann ihrerseits weiter intellektuelle Hemmungen bedingen. Andererseits hat das Kind kaum eine andere Art von Gegenbesetzungen zur Verfügung, als eben die angstvolle Erwartung, und diese wirkt wieder durch die Natur des Angstaffektes auf die intellektuelle Leistung hemmend. Wir bekamen so eine weitere theoretische Begründung dafür, daß auch in Bezug auf die intellektuelle Leistung die richtig einführende sexuelle Erziehung des Kindes von besonderer prophylaktischer Bedeutung ist, weil sie die Kinderangst erspart. Daß alles Erschrecken und Ängstigen intellektuelle Hemmungen setzt, ist empirisch gleichfalls gut bekannt. Allzu schonende Beschützung, welche das Kind besonders schreckfähig macht, und alle dem Vergnügen dummer oder sadistischer Personen jeden Alters dienende Schreckerregung gilt es daher in vernünftiger Weise zu vermeiden. Eingetretene Angst ist möglichst bald zu beheben.

Ob ein affektvoller Konflikt, sei er durch ein psychisches Trauma, sei er durch eine schwierige Situation gesetzt worden, nur eine vorübergehende, ob er eine nachwirkende oder eine dauernde Hemmung bewirken wird, hängt von sehr vielen Umständen ab, deren genaue Erörterung hier nicht möglich ist. Wir hätten vor allem die verstärkende und hinziehende Einwir-

kung der eventuellen Ambivalenz dem Konflikte gegenüber zu besprechen und dann die vielen Faktoren, welche die Widerstandskraft der Persönlichkeit sowohl in ihrer Ichstruktur, als auch in ihren einzelnen Fähigkeiten ausmachen.

Wir wollen hier nur die Bedeutung des einen Umstandes, ob das Gesamt-Ich vom Affekte ergriffen wurde oder nicht, weiter verfolgen, weil diese Frage psychoanalytisch noch wenig erörtert ist und weil sie uns auf eine andere Art von Gegenbesetzung führen wird. Denn es erscheint uns wichtig, auf diesen von Freud schon vor vielen Jahren begrifflich erfaßten Vorgang hier hinzuweisen, da er nur selten in der psychoanalytischen Literatur beachtet wird.

Ob eine affektive Inanspruchnahme nur den unmittelbar betroffenen Teil des Ichs oder das ganze Ich in Anspruch nimmt, findet ihren sprachlichen Ausdruck in der Unterscheidung, ob man von etwas gestört worden oder verstört[1] worden sei. Blieb das Gesamt-Ich ungestört, so geht der Affekt vorüber und mit ihm die eingetretene Hemmung der intellektuellen Leistungen, die in diesem Falle nur auf der anderweitigen Beanspruchung des Ichs, also auf einer Abziehung von Energie beruhte. Wir wissen aber, daß eine derartig gestörte Tätigkeit immerhin mehr ermüdet, als die Leistung in affektfreier Lage. Auch ein affektiver Zustand des ganzen Ichs kann mitsamt der von ihm bedingten intellektuellen Störung wieder vorübergehen, tut das auch meistens. Anders ist es, wenn der Konflikt infolge seines Zusammenhanges mit unbewußtem Material — also durch eine Komplexstörung — oder wegen seiner besonderen neu entstandenen Unverträglichkeit mit dem Gesamt-Ich der Verdrängung unterliegt. Dann wird die bewußte Besetzung von ihm abgezogen; in diesem Falle bleibt aber die Affektbeteiligung an den nicht der Verdrängung unterliegenden intellektuellen Leistungen und an deren Hemmung verstärkt haften. Die Hemmung bleibt unangenehm betont fortbestehen, weil sie von dieser Gegenbesetzung gehalten wird. Dieser Unterschied ist nicht nur theoretisch wichtig; er erklärt auch, weshalb die direkte Überwindung einer Hemmung im ersten Falle erfolgreich und unschädlich, im zweiten Falle von fraglichem Erfolge und gewiß nicht förderlich für die Beseitigung der Hemmung ist, wovon wir eingangs vom praktischen Gesichtspunkte aus gesprochen haben.

Weiter wird durch die Erkenntnis des Unterschiedes zwischen partieller

---

1) Daß die Vorsilbe „ver" sowohl die Bezeichnungen der unwichtigen, ja nichtigen Fehlhandlungen des Vergessens, Verschreibens, Vergreifens usw. einleitet, als auch der wichtigsten, tiefsten und unabänderlichen Geschehensarten wie „Verderben, Verdammen, Vergewaltigen, Vermachen", findet die gemeinsame Erklärung darin, daß in beiden Fällen stets das „Ganze" gemeint ist, daß die Beteiligtheit der ganzen Person, sei es als Subjekt, sei es als Objekt, zum Ausdruck kommt. Bei der unbedeutenden Fehlhandlung ist ebenso wie bei der bedeutungsvollen Tat nichts von der handelnden Person geblieben, das anders tun konnte, das „ganze Ich" war daran beteiligt. Der Sinn des ganzen Tuns bezieht sich auch auf die Handlung selbst, die ein Maximum ist und endgültig bleibt.

und gänzlicher Beteiligung des Ichs auch eine sonst nicht beachtete Erklärung dafür gegeben, weshalb Erwachsene mit der Zeit ohne jede Hilfe solche Besetzungsverschiebungen rückgängig machen, Kinder und Neurotiker aber eine zweite Person benötigen, auf welche sie übertragen haben und mit der sie sich identifizieren können. Durch diese Einbeziehung einer zweiten Person in ihr Ich ist dieses so viel sicherer und umfangreicher, daß nun der Affekt, wenn der Konflikt oder der verdrängte Zusammenhang neuerdings zum Bewußtsein gebracht wird, nicht mehr das ganze Ich in Erregung setzt. Die Übertragung hilft daher nicht nur, weil sie eine Objektbefriedigung gibt, um derentwillen leichter die Entsagungen und das Auftreten von Unlust ertragen werden, sie hilft auch als ökonomischer Faktor, das Verhältnis ändert sich zwischen dem Gesamt-Ich und dem Teile des Ichs, der zunächst vom Konflikte affektiv getroffen wurde.

Wir haben oben davon gesprochen, daß die intellektuelle Hemmung oft als Äußerung des Übertragungswiderstandes auftritt, weil eben die Beziehung zum Vater in der Regel so sehr ambivalent war, daß starke unbewußte Gegenregungen gegen alles, was man ihm je zu Liebe tun konnte, bestehen. Wir verstehen nun, daß dieser Widerstand manchmal das gesamte Ich erfaßt, während er in anderen Fällen nur gegen bestimmte intellektuelle Tätigkeiten sich richtet. Es würde zuviel theoretische Erklärung erfordern, um an der Hand der zitierten Schrift Freuds verständlich zu machen, wie verschiedenartig die Widerstände sind, die bei der intellektuellen Hemmung mitwirken können. Aus praktischen Gründen sei nur darauf hingewiesen, daß für die intellektuelle Hemmung oft ein beträchtlicher Vorteil mitspricht. Er ist dem Krankheitsgewinn der Neurose analog. So wird intellektuelle Hemmung oft festgehalten, weil durch die erlangte Denkunfähigkeit oder Inkonsequenz Konflikte mit der Umgebung vermieden werden. Freud hat auf diese Wirkung der falschen Sexualbelehrung schon längst aufmerksam gemacht. Viele Kinder setzen einen sehr starken Widerstand dem Erwachsen- und Gescheitwerden überhaupt entgegen, weil sie auf die Vorteile ihrer Situation nicht verzichten wollen. Die Widerstände gegen das richtige bedingen immer eine Verstärkung der Gegenbesetzungen, welche bei der intellektuellen Hemmung dem falschen Wissen gelten. Dieser Widerstand kann sich gegen alles Lernen und alles richtige Erfahren wenden und eine neue Quelle intellektueller Hemmung werden. Auch isolierte Wissensgebiete oder Erfahrungsquellen können derart abgewehrt werden.

Alle Widerstände können von starken Affektreaktionen kultureller Art, von Scham und Schuldgefühl erfüllt sein, weil der die Störung setzende Konflikt doch immer mit Sexualität und Aggression, mit verbotenen Phantasien, Wünschen und Taten zu tun hat. Gerade solche affektive Widerstände können wieder die intellektuelle Hemmung steigern, weil Scham und Schuldgefühl zu Befangenheit, zu Gewissensangst und zu Strafverlangen führen, die infolge der Furcht vor Selbstverrat und Entdeckung das Bei-

sammensein mit Lehrer und Mitschülern zu einer ständig hemmenden Situation machen. Andererseits kann das Strafverlangen die schlechte Leistung fortsetzen lassen. Durch alle diese unbewußten Forderungen werden aber wieder viele Seiten des Lebens und dementsprechend ganze Gebiete, gegen welche der Widerstand sich richtet, unlustbetont, so daß ganze Lernstoffe verdrängt werden. Die Aufrechterhaltung solcher Verdrängungen gelingt aber nur unter Hemmung vieler intellektueller Leistungen. Immer wieder kommen wir zur praktischen Folgerung, daß nur die Überwindung dieser Verdrängungswiderstände, d. h. der Widerstände, welche die Verdrängung aufrecht erhalten wollen, die intellektuelle Hemmung heilen kann. Dazu bedarf es aber der psychoanalytischen Methode.

Manche Widerstände, so das Schuldgefühl und das Strafbedürfnis, sind mit Angst verbunden; es lauert Angst hinter anderen. Wir werden aber intellektuelle Hemmung durch manifeste Angst am leichtesten begreifen und da besonders erwarten, daß die intellektuelle Hemmung auch als diffuses Zeichen der Inanspruchnahme und Ablenkung des Ichs durch die Angst auftreten muß. Wir erwähnen, daß unter dem Drange der Angst oft auch gesteigert intelligentes Kombinieren möglich ist; doch wird dieses nie die eigentliche Leistungsfähigkeit erhöhen. Das angstkranke Wesen, ob Kind, jugendlich oder erwachsen, wird nicht nur im manifesten Angstaffekt gehemmt, es ist dauernd in einem Zustande von Angstbereitschaft, ständig präokkupiert und eigentlich immer unter dem Niveau seiner intellektuellen Fähigkeit. Gerade hier fehlt dem Ich jene Energie, welche auf Vorsicht und Vermeiden verwendet wird.

Und hier sind wir zu dem Mechanismus gekommen, welcher wohl, wie bei allen Neurosen, auch bei der intellektuellen Hemmung am häufigsten mitwirkt. Es ist der phobische Mechanismus. Wir verstehen darunter den Vorgang, daß jeder Gegenstand und jede Gelegenheit vermieden werden, in denen das Angsterregende so zur Geltung käme, daß wirkliche Angst erlebt werden würde. Das ist der Vorgang, durch den intellektuelle Hemmungen nicht nur durch die Gesamthemmungen des Ichs, sondern zur speziellen Vermeidung bestimmter Gegenstände, Vorstellungen, Situationen, ja aller Erinnerungen und Hinweise auf sie erfolgen. Die Phobien verderben die intellektuelle Leistung, wie wenn sie ihr Material durchlöchern würden; sie nehmen Fäden aus dem Gewebe. Es ist die deutlichste Art, in der sich die A b w e h r als Grund der Neurosen zeigt. Viele Hemmungen sind daher Denk- und Merkphobien, sie sind also wirkliche Symptome[1] einer Angsthysterie, wenn auch in kleinem Ausmaß. Oft zeigen sie den Charakter der Phobie auch darin, daß die Angst vor der verdrängten Vorstellung sich verbirgt hinter einer Angst vor Personen oder vor Örtlichkeiten, z. B. den Schulräumen, oder vor dem Alleinlernen oder dem Lernen in der Schule. Meist sind bei solchen intellektuellen Hemmungen auch andere hysterische Symptome vorhanden. Solche Störungen verlangen eine methodische Psycho-

1) s. Freud 1890.

analyse und nicht bloß das psychoanalytische Verständnis des Helfenden. Dasselbe gilt von jenen Fällen, in denen die Lernhemmung das Symptom[1] einer beginnenden Zwangsneurose ist. Bei Zwangsdenken ist die übertriebene Inanspruchnahme von Energie besonders deutlich. Geringe Zwangssymptome sind bei intellektuellen Hemmungen so häufig, daß diese Art Zwangsneurose eine häufige Form der Kinderneurosen ist.

Zusammenfassend können wir daher vier Entstehungen von intellektueller Hemmung unterscheiden, die aber in den meisten Fällen vereint zur Geltung kommen und nicht scharf zu trennen sind: Störung infolge anderer Inanspruchnahme des Ichs, Hemmung als diffuses Zeichen des Übertragungs-Widerstandes, als diffuser Ausdruck sonstiger Abwehr, bzw. Widerstandes und als gehäuftes neurotisches Symptom, und zwar einer Phobie oder einer Zwangsneurose.

Es ist theoretisch wichtig und kann auch von praktischer Bedeutung sein, sich klarzumachen, daß die Widerstände immer die Abwehr zur Folge haben, meistens ihr dienen, daß aber Abwehr und Widerstand nicht dasselbe bezeichnen. Der Widerstand tritt in der Regel erst auf, wenn die Abwehr zu mißlingen droht. Es gibt so gut gelingende Abwehrmechanismen, daß der Widerstand gar nicht in Erscheinung zu treten braucht. Oft ruft erst der Versuch zu heilen den Widerstand hervor.

Widerstände können auch unabhängig von der Abwehr entstehen. Wann immer eine einzelne Denkleistung (im weitesten Sinne) durch unbewußte Zusammenhänge Bedeutung hat oder Erinnerungen erweckt, die unlustbetont sind, erschwert die damit verbundene Unlustentbindung die Denkleistung selbst. Diese Störung wird um so intensiver, je mehr solche Bedeutungen und Beziehungen sich damit verbinden. Es kommt so jeweilig ein störender Komplex zustande. Der Unlustcharakter der Assoziationen wirkt wie ein Reibungswiderstand. Bei den bewußten Assoziationen ist dieser Widerstand zum Teil überwindbar, nicht bei den unbewußten. Da nun überhaupt das Denken objektiv, d. h. ohne Störung durch Lust und Unlust erfolgen soll, erkennt man, daß die intellektuellen Hemmungen ohne strenge Scheidung in die normalen Mängel der Intellektualität übergehen. So ist am Ende unserer Untersuchung klar geworden, daß nicht alle Hemmung auf neurotischem Wege entsteht. Denn jedes wirklich gute

1) Ein prinzipieller Unterschied zwischen bloßer Hemmung und der Hemmung als Symptom, also als Leistungsphobie oder als zwanghafte Leistung, besteht darin, daß bei der bloßen Hemmung nur Störung und Abwehr vorliegen, bei dem Symptom aber nicht nur diese negativen Mechanismen mitwirken, sondern mit ihnen im Symptom auch ein Positives, der triebhafte Wunsch, zur teilweisen Befriedigung kommt. In der Leistungsphobie enthält die phobisch abgewehrte Leistung immer auch etwas, was gleichzeitig herbeigewünscht wird und lustvoll wäre, wenn nicht die Angst davor bestünde. In der zwanghaften Leistung bedeutet die Leistung eine verbotene lustvolle (sadistische) Annäherung an das triebhaft begehrte Ziel, auch die unlustvolle, aber dem Befehl gehorchende Entfernung vom Ziele, weiter auch im Gehorchen Ich-Befriedigung durch masochistische Unterwerfung und auch sadistisches Vergnügen am Vollstrecken des Zwanges.

intellektuelle Leisten verlangt eine Libidobesetzung der Gegenstände. Es ist geradezu wünschenswert, daß nicht alle Gegenstände gleiche Libidobesetzungen haben. Auch hier ist die Abgrenzung des Neurotischen vom nur gesteigert Individuellen eine rein praktische, keine wissenschaftlich exakte. Die pathologische intellektuelle Hemmung ist meist viel mehr unlustbetont, als die innerhalb der Norm liegende.

Die Hemmung kann so stark sein, daß sie bei geringer Begabung auf dem betreffenden Leistungsgebiete das ganze Gebiet aus der weiteren intellektuellen Entwicklung ausschaltet, aber auch größere Begabung von der Richtung auf dieses Gebiet intensiv abhält. Die Beseitigung solcher Hemmungen läßt dann plötzlich früher anscheinend nicht vorhanden gewesene Begabungen erscheinen. Daraus zu schließen, daß es keine Unterschiede der Begabung gibt, ist unstatthaft. Es kann sein, daß völliger Mangel an wichtigen Begabungen viel seltener ist, als man glaubte; das gilt manchmal sogar für den Farbensinn und gewiß, wie Jakobi nachwies, sehr oft für die Musikbegabung. Aber wenn alle Menschen ohne intellektuelle Hemmungen aufwüchsen, dann wäre die Abstufung der Begabungen erst recht deutlich erkennbar. Es wird bereits ein genügend großer Erfolg sein, wenn jeder sich nach seiner Begabung ohne neurotische Hemmung wird entwickeln können.

Begabtheit und Unbegabtheit

Von Dr. Imre Hermann, Budapest

Das Problem der Begabtheit und Unbegabtheit heißt für die Psychoanalyse kein Problem der Zahlen und Messungen. Anstatt einem „zuviel“ oder „zuwenig“ gilt es da dynamisch-historische Zusammenhänge zu ergründen, Motive für das Qualitative zu erforschen, d. h. dem Grundprinzip der Analyse folgend: Begabtheit und Unbegabtheit in ihrem Verhältnis zum Seelenganzen zu betrachten.

Es ist also nicht angängig, den intellektuellen oder jedweden Begabungszustand mit einer noch so unbestimmt gefaßten Größenfunktion gleichzusetzen. Es stehen dem dreifache Bedenken entgegen. Erstens wird die steigende Veränderungslinie durch eine sinkende durchquert. Aus Experimentalresultaten gerade der letzten Jahre ergab sich z. B. die Tatsache, daß die Handgeschicklichkeit, die „periphere Intelligenz“, bei stärkerer Entfaltung des „zentralen Denkens“ rückständig bleiben, bei intellektuell Begabten schwächer sein kann als bei Normalen. Auch die zahlenmäßige Bestimmung mehrerer Entwicklungsrichtungen würde hier nicht aushelfen, da für den manifesten Begabungszustand gerade der bereits durchlaufene Weg bestimmend ist. Es fragt sich eben, ob die Peripherprozesse einfach versiegt sind oder ob, infolge eines Umweges der Entwicklung, sie in zentrale

Prozesse aufgesogen wurden. Als Beispiel mögen die „Peripherprozesse der Hand“ dienen, aufgeblüht in der zeichnerischen Begabtheit, versiegt in der zeichnerischen Unbegabtheit, aufgesogen in der geometrisch-formalistischen Denkbegabung. Zweitens muß das teilweise oder gänzliche Fehlen eines Symptoms einer Eigenschaft nicht das Nicht- oder Mangelhaft-Vorhandensein derselben bedeuten, da eine andere positive Funktion den Ausfall des Symptoms vortäuschen mag, z. B. das Fehlen inhaltlicher Bezüge durch stark hervortretende formalistische Tendenzen verursacht werden kann. Das Negative kann also nur scheinbar negativ und durch Andersartig-Positives bedingt sein. Drittens können Teilfähigkeiten in verschiedener Weise zu einer Struktur bestimmter Qualität vereint sein.

Als Orientierungsgrundlage für die Betrachtungsweise der Begabtheit muß für die Psychoanalyse in erster Linie die Entwicklung vom Lustprinzip zum Prinzip der Anpassung an die Realität gelten. Auch da sollen wir aber an keinen linearen Fortschritt denken. Im Laufe der Entwicklung gibt das Lustprinzip dem Realitätsprinzip nur allmählich Platz und zur Aufrechterhaltung seiner Herrschaft ist es zu Kompromissen bereit. Solch ein kompromißartiges Übergangsgebilde, noch stark am Lustprinzip haftend, ist die strukturell eigenartige Denkart, die man magisch oder magisch-mythisch nennt. Ihr ist eine eigentümliche Weltanschauung eigen, welche der Willenskraft eine viel realere, den Naturgesetzen eine viel geringere Wirkung zuschreibt als das „realangepaßte“ Denken. Ein vierjähriges Kind will die Gleichgewichtslage einer Stange mit bloßem Fingerdruck oder mit Speichelbefeuchtung erreichen, ein anderes faßt beim Ringen mit der Schwester den Vater an der Hand, meinend, daß seine Kraft in es überströmt, dasselbe Kind lehnt sich beim „Erratenspiel“ an die Brust des Erwachsenen und wartet, daß der verborgene Gedanke ihm zufließt. In diesen Beispielen ist das magische Denken irreal; oft ist es jedoch die Realität des alltäglichen Lebens, die ein im Magischen wurzelndes Denken erfordert. Oft ist es ratsam, an die Durchschlagskraft unseres Willens, an die Unverletzbarkeit unseres Lebens, an die große Bedeutsamkeit kleiner Anzeichen zu glauben. Und dem Begabten verleiht oft gerade das Magische die Schwungkraft zur genialen Leistung. Im Hintergrund von Robert Mayers Entdeckung über die Umwandlung der Energie finden wir bei ihm, dem Hypomanischen, der in der Kindheit als „Geist“ geneckt wurde, die magische Denkqualität des „Überfließens“.

Es handelt sich also bei der Begabtheit nicht einfach um die Höhe des Entwicklungsniveaus, sondern um dem Arbeitsgebiet harmonisch angepaßte Denkweisen, wenn diese eventuell auch sogenannten primitiven Denkgewohnheiten entspringen. Die Unbegabtheit entspricht hinwieder entweder dem Denkniveau des unentwickelten Lustprinzips oder dem Arbeitsgebiet unharmonisch angepaßten Denkweisen. Was sind es aber für Vorgänge, welche die Entwicklung hieher oder dorthin lenken? Diese konkretere Untersuchung fangen wir mit der analytischen Betrachtung der

Begabung an. Diese kann bei der Unübersichtlichkeit des Problems keine lückenlose Analyse ergeben, sondern nur Detaillösungen, oder meist nur Lösungsmöglichkeiten. In der Sprache der Mathematik ausgedrückt, bekommen wir nicht die genügenden, sondern nur die einzelnen, unserer Meinung nach notwendigen, oder wahrscheinlich notwendigen Bedingungen der Begabtheit.

Genügende Bedingungen? Glauben wir denn, daß die Psychoanalyse allein, wenn sie mit ihrer eigenen Methode z. B. einen hochbegabten Menschen bis zur relativen Beendigung untersucht hat, diese restlos liefern könnte? Halten wir die Begabtheit ausschließlich für ein Problem der Analyse? Nein, das tun wir nicht; wie wir die einzelnen psychischen Erscheinungen in ihrem Eingebettetsein betrachten, so sehen wir auch die Psychoanalyse selbst, unter den anderen Wissenschaften eingebettet, als einen eigenartigen Sproß am Baume der Biologie. Wir wissen es wohl, daß die Begabung in ihrem Grunde ein biologisches Problem bildet, mit der Variabilität der Eigenschaften verwoben ist. Und es gibt zweifelsohne angeborene und vererbte Eigenschaften, — warum sollten gerade die Begabungen nicht solche sein, wo ja z. B. bei der musikalischen Begabung das Vererbtsein oft außer Zweifel steht?

Freud selbst sieht in seiner analytischen Studie über Leonardo da Vinci die Wurzeln des künstlerischen Genies bei Leonardo in biologischen Gegebenheiten und versucht sich den Weg zu ihnen durch die Linkshändigkeit und die körperliche Schönheit des Leonardo zu bahnen. Diese Denkweise entspricht vollständig den Ansichten, die Freud über die Entstehung der Neurosen vertritt. Auch zur Neurose bedarf es der Disposition — sagen wir der „Begabung" — und wenn Freud die eine Komponente der Neigung zur Zwangsneurose in einem stärker dosierten Sadismus zu finden meint, so betritt er damit schon das Grenzgebiet der Biologie. Noch tiefer in das Gebiet der organisch-biologischen Forschungen gehört seine Beobachtung, wonach in der Anamnese vieler Neurotiker die Lues des Vaters oder der Mutter zu finden ist. Beobachten wir gut den Aufbau dieser Behauptungen: es handelt sich nicht darum, daß etwa die Zwangsneurose als Ganzes biologisch gegeben wäre, sondern nur eine prädisponierende Komponente. Gerade so läßt sich im Falle des Leonardo nicht das Ganze der künstlerischen Begabung ins Biologische verfolgen, sondern nur gewisse Wurzeln derselben. Die untersuchte Ganzheit verfällt in einzelne prädisponierende Teil-Einheiten, und dem Psychoanalytiker fallen eigentlich zwei Aufgaben zu: dem untersuchten Ganzen das Biologische streifende Teil-Wurzeln nebenzuordnen und dann den psychischen Weg aufzuzeigen, welcher von diesen organischen Grundlagen zum psychischen Überbau führt.

Doch spielen in der Entstehung der Neurosen, auch der Zwangsneurose, Erlebnisse, Traumata ebenfalls eine höchst wichtige Rolle, es fragt sich nun, ob Erlebnisse nicht auch Begabung schaffen, nicht eine neue, unteilbare Grundlage zur späteren Begabung hervorbringen können? Oder ob sie

nicht aus prädisponierenden Teilfaktoren ein neues Begabungs-Ganzes zusammenzuschweißen vermögen? Es liegt nicht in unserer Macht, hier bestimmte Antworten zu geben, wir wollen daher stets irgendeinen, eventuell latenten Begabungskern voraussetzen, nennen wir ihn „Begabungs-Ganzheit", und diese Begabungs-Ganzheit von den prädisponierenden Teilwurzeln und den auslösenden Kräften unterscheiden.

Bei einer Reihe von Begabten, Zeichnern, Pianisten ist es z. B. nicht schwer, die stark betonte Hand-Erotik aufzuzeigen. Ein Pianist ersten Ranges, den ich zu analysieren die Gelegenheit hatte, konnte z. B. die „Anbetungsgefühle" aus dem Kindesalter wachrufen, die seine mit entblößten Armen spielende Mutter in ihm ausgelöst hat. Auch einfühlend ist es verständlich, daß die Erotik der mütterlichen Armentblößung sich in der Überbetonung des Klavierspiels ausleben kann, da der Weg dieser „Sublimierung" schon im Erlebnis vorgezeichnet war. Lieferte aber das Erlebnis die auslösende Kraft zur vorhandenen, latenten und in diesem Fall sich schon frühzeitig manifestierenden Begabungs-Ganzheit, beziehungsweise zu ihren Teilkomponenten, oder schaffte es selbst die Begabung? Der erste Fall ist wahrscheinlicher, talentvoll spielte auch die Mutter, die organische Begründung der Begabungs-Ganzheit ist vorauszusetzen. Die Kraft der Auslösung führte vielleicht zur Steigerung der Begabung.

Schwerer ist die Entscheidung in einer anderen Gruppe der Erfahrungen. Es gelang mir in Analysen, die schauspielerischen Bestrebungen und Begabungen in sinnvollen Zusammenhang mit heftigen Familienszenen zu bringen: öfters „theatralische" Aufführungen, ausgelöst durch die Betrunkenheit eines Familienmitgliedes, in einem Falle Szenen, die mit der Schwerhörigkeit des Vaters zusammenhingen. Unlängst konnten wir es lesen, daß Chaplin in einer Trinkerfamilie aufgewachsen ist und daß die Eltern von Lon Chaney taubstumm waren. Wir können vielleicht weitergehen und auch bei Bühnendichtern die Sublimierung des sublimierten Erlebnisses vermuten: auch der Vater von B. Shaw führte Trunkenheitsszenen auf. In diesen Fällen ist es wahrscheinlicher, daß das Erlebnis, als Teil-Wurzel, sich mit Hilfe der „Musters" aus einem winzigen Begabungskern das Begabungs-Ganze schafft, natürlich unter Einbeziehung bestimmter Teil-Begabungen (z. B. gute Statur, gute Stimme usw.).

Wenn wir unser Augenmerk auf eine andere, meiner Erfahrung nach notwendige Auslösung der zeichnerischen Begabung, auf den Komplex der körperlichen Schönheit, richten, so finden wir, daß diese Schönheit in vielen Fällen, besonders in der Kindheit, tatsächlich vorhanden ist. (Ein hervorragender Maler-Patient war in seiner Kindheit so schön, daß schwangere Frauen zu ihm gekommen sind, um sich an ihm zu „versehen".) In anderen Fällen ist organisch eher eine ausgesprochene Häßlichkeit gegeben (Michelangelo), und die Schönheit fungiert als brennender Wunsch. Hier scheint die Teil-Komponente (oder nur Auslösung?) der Begabung viel weniger organisch, viel seelischer zu sein, als in dem vorigen Falle. Dort

jedoch kann vielleicht diese fakultogene Kraft, in Gemeinschaft mit anderen Komponenten, zu welchen auch die betonte Hand-Erotik gehört, sich selbst den Weg zur Begabung bauen, selbst die Begabungs-Ganzheit erschaffen.

Der Aufbau der Begabung kann also durch zwei, die extrem gegensätzlichen Möglichkeiten darstellende Schemata versinnlicht werden. Bei der einen erschöpft sich das Begabungs-Ganze sozusagen vollständig in den biologischen und psychischen Wurzeln, bei der anderen ist die Begabung ursprünglich gegeben und führt selbständiges Leben; Erlebnisse können als Auslösung und Verstärkung fungieren. Ein Beispiel mag es besser beleuchten, unter welchen Gesichtspunkten die Psychoanalyse die Begabung betrachtet und was sie aus der Schöpfungsgeschichte des Werkes zur Bereicherung der Begabungspsychologie herauszulesen vermag.

Ich wähle das Beispiel von Semmelweis (1818—1865), weil seine große Entdeckung zwar der Genialität keineswegs entbehrt, unsere Untersuchung aber durch den Umstand erleichtert wird, daß er außer der Therapie und der Prophylaxe des Kindbettfiebers keine bedeutenderen Werke geschaffen hat, so daß sich seine Genialität quasi in diesem Werke verdichtet. Die Geschichte der Erfindung scheint eine logisch zusammenhängende Schlußreihe zu sein, — wenn man sie nachträglich betrachtet. Die Frage des Kindbettfiebers beunruhigte die Ärzte dieser Zeit in hohem Grade. Semmelweis, der vom Juli 1844 bis Oktober 1846 und von März 1847 bis März 1849 ernannter Arzt der Wiener Geburtsklinik war, sah ein, daß die bisherigen Erklärungen insgesamt falsch sein mußten, weil keine von ihnen die sich aufdrängende Erfahrung zu erklären vermochte, warum die zu ärztlichen Lehrzwecken dienende Wöchnerinnen-Abteilung um soviel mehr erkrankte und verstorbene Wöchnerinnen aufzeigte als die Abteilung, wo Hebammen ausgebildet wurden. Ärzte und Verfahren waren an beiden Abteilungen die gleichen. Diese Phase, die in der wissenschaftlichen Induktion als negativ bezeichnet werden kann, und welche das Interesse des Beobachters zu fesseln imstande war, wurde in der Geschichte der Entdeckung durch eine positive, schöpferische Phase abgelöst. Ein Stoß von außen diente zur Auslösung. Einige Tage vor der zweiten Assistentenperiode starb der von Semmelweis hochgeschätzte Professor der gerichtlichen Medizin, Kolletschka an Infektion. Die Infektion kam — noch während der Abwesenheit von Semmelweis — so zustande, daß der eine Medizinhörer Kolletschka mit seinem Seziermesser versehentlich verletzte. Noch vom Erinnerungsreichtum an Venedigs Kunstschätze gesättigt, mitten in der Aufregung über den Tod von Kolletschka, drängte sich — wie er sagt — die Identität der Todesursache von Kolletschka und des Kindbettfiebers mit unwiderstehlicher Kraft in seine Seele. Er wurde vom Bild des kranken Kolletschka Tag und Nacht verfolgt. Da die Ursache der Krankheit des Anatomen als die durch die Verletzung herbeigeführte Leichenvergiftung und nicht als die Wunde selbst bekannt war, konnte langsam, auf dem

Wege der logischen Induktion, die Folgerung erscheinen: auch die Wöchnerinnen werden mit Leichengift infiziert, und zwar durch die an den anatomischen Übungen teilnehmenden Ärzte und Studenten, an deren Händen das Vorhandensein des Leichengiftes schon durch den Geruch verraten wird. Die mit Leichengift infizierten Studenten- und Ärztehände sind an der großen Wöchnerinnen-Sterblichkeit schuld! Wenn das wahr ist, so geht die Folgerung weiter, muß nur das an den Händen haftende Leichengift entfernt werden und die Infektionsgefahr verschwindet. Das war also die Entstehungsgeschichte der Theorie des Kindbettfiebers, wonach dies keine kontagiöse Krankheit, sondern eine durch sich zersetzende Materie auf gesunde Personen übertragbare Krankheit ist.

Wie logisch die Schlußfolgerung auch erscheint, psychologisch stehen wir ihr verständnislos gegenüber. Die Person von Semmelweis, er als Individuum, der Einzige, der war, sollte daran mit den eigenen Erlebnissen, mit der eigenen psychischen Beschaffenheit nicht Teil haben? Wenn wir hören, daß die Mutter von Semmelweis im Jahre 1844 gestorben ist und daß der damals seine letzten Prüfungen ablegende Semmelweis durch ihren Tod tief betrübt war, rücken wir das Problem, den Tod der Mütter, der Persönlichkeit des Entdeckers schon etwas näher, doch noch immer nicht in die gewünschte Nähe. Leider wissen wir kaum etwas aus der Kindheitsgeschichte von Semmelweis und sind auch in seiner Jugendgeschichte auf Folgerungen verwiesen. Tatsache ist, daß der ältere Semmelweis an Taboparalyse litt, und dazu muß er Lues akquiriert haben; der Zeitpunkt der Akquirierung fiele — vom Ausbruch der Krankheit 10—15 Jahre zurückgerechnet — auf die Zeit an der Wiener Klinik. Die Lues jedoch verbreitet sich (vom Standpunkte des Mannes) tatsächlich so, daß die Frau durch einen Mann infiziert wird, die Infektion an einen Mann weitergeben kann und dieser dann von neuem der Infektion fähig ist. Die luetische Infektion kann übrigens auch einen somatischen Erregungszustand hervorrufen, andererseits die Seele gründlich aufwühlen und die unbewußte Schicht zu einer stärkeren Arbeit treiben. Wie beschreibt nur der große ungarische Dichter, A d y, seine Gedanken in dieser Lage: „Meine Einfälle versuchten die Sache nicht all zu arg aufzunehmen, weil sie interessant, eigentümlich ist. Doch meine Gesundheit, weil schon Hiob-Gesundheit, war beleidigt, stürmend und bis zu Tode erbost. Wessen Kuß drängte sich zwischen uns, verheerend, heimlich, zwischen mich und der Marcella Kun? Hier muß ich jemand suchen, hier muß ich noch jemand finden. Hier liegen große Geheimnisse. Ich entschließe mich und küsse nach großen Kämpfen, und jemand kam mir zuvor und mein Kuß wurde vergiftet."

Wenn wir nun den ganzen Entdeckungsgedanken als einem T r a u m, als eine P h a n t a s i e betrachten und als Vorangegangenes die Lues und den Fall Kolletschkas hinzunehmen, so können wir schon ahnen, wie viel individuelle Gedanken in dem Erfindungsgedanken v e r d i c h t e t waren.

Zorn gegen den Vorgänger bei der Lues, die Tötung des Professors im andern Fall, und hinter den beiden das Hervorlugen des Oedipus-Komplexes: Infizierung der Mutter, Tötung des Vaters. Genauer, die Erfindung erscheint als Abwehr gegen sich aufdrängende Phantasien, welche bis zu den schuldbewußten Oedipus-Phantasien zu verfolgen sind und welche durch ein bestimmt unmittelbar vorangegangenes Ereignis und durch ein als wahrscheinlich annehmbares Erlebnis aktiviert worden sind. Zum Bewußtsein sind diese Phantasien nicht gelangt, zum Bewußtsein kam nur das an ihnen hängende Schuldgefühl, mit — unserer Ansicht nach — verschobener Motivierung. „Getreu meiner Überzeugung — schreibt Semmelweis — muß ich hier das Bekenntnis ablegen, daß nur Gott die Anzahl derjenigen kennt, welche meinetwegen frühzeitig ins Grab gestiegen. Ich habe mich in einer Ausdehnung mit Leichen beschäftigt, wie nur wenige Geburtshelfer. Wenn ich dasselbe von einem anderen Arzte sage, so beabsichtige ich bloß eine Wahrheit zum Bewußtsein zu bringen, welche, zum namenlosen Unglück für das Menschengeschlecht, durch so viele Jahrhunderte nicht erkannt wurde. So schmerzlich und erdrückend auch eine solche Erkenntnis ist, so liegt die Abhilfe doch nicht in der Verheimlichung, und soll dies Unglück nicht permanent bleiben, so muß diese Wahrheit zum Bewußtsein sämtlicher Beteiligten gebracht werden."

Wie wir es vorhin sagten, kann die Entdeckung wie eine Traumanalyse behandelt werden. Irgendwo jedoch muß sich der Weg spalten. Der Traum bleibt nur Traum, die Phantasie der Erfindung jedoch trifft mit der Realität zusammen. Sollte die Frage der Begabung nicht hier wieder aufgestellt werden? Träumen kann jeder, entdecken können nur Wenige. Wieweit uns auch das Verständlichmachen der inhaltlichen Zusammenhänge von Erfindung und individuellem Lebenslauf gelang, ein Umstand ist uns entschlüpft, daß nämlich doch nicht vom Traum des Semmelweis, sondern von seinem wirklichkeitsumfassenden Scharfblick die Rede ist. Doch kann das Problem vielleicht auch hier durch die Betonung der Rolle des Schuldbewußtseins zur Lösung gebracht werden. Hegar, der berühmte Gynäkolog, betont, daß der Entdeckung von Semmelweis deshalb ein so großer Widerstand entgegengebracht wurde, weil ihre Anerkennung das Geständnis begangener Sünden mit sich gebracht hätte, und wie er sagt, sei der Mensch äußerst erfinderisch in der Selbsttäuschung und in nichts ingeniöser als in der Kunst, die wahren Motive seines Handelns nicht bloß vor Andern, sondern vor sich selbst zu verstecken. Semmelweis selbst beschreibt einen Fall vom anderen Extrem: ein junger Gynäkologe habe sich, nachdem er seine Kusine, damals noch unwissend, mit Leichengift infizierte und dies dann von Semmelweis erfuhr, das Leben genommen. Das Schuldbewußtsein darf also die Wahrheit nicht unterdrücken, aber auch nicht unerträgliche Gewissensplagen verursachen — diese heroische, moralische Einstellung kann, wie es scheint, zur Entdeckung führen. Und wir wissen es aus den Beschreibungen der Zeitgenossen, daß ein warmes und ge-

wissenhaftes Gemüt und eine heroische Kampfbereitschaft im Interesse der Wahrheit zu den hervorragenden Eigenschaften von Semmelweis gehörten; diese können wir als Symptome einer moralischen Einstellung betrachten, wenn wir unter „moralisch“ Menschen- und Kulturliebe verstehen.

Die psychische Konstellation bei Semmelweis: das Dulden und Aufarbeiten eines Schuldgefühls ist eigentlich der Spezialfall einer allgemeinen Gesetzmäßigkeit. Bei der Vertiefung, die als Voraussetzung jeder begabten Produktion angenommen werden muß, scheint eine gewisse Art des Duldens von Schmerzen und Seelenplagen kraftspendend zu wirken. Es handelt sich um keine Askese im gebräuchlichen Sinne: Schmerzen und Plagen werden erduldet, doch nicht dem masochistischen Genuß zuliebe, auch nicht aus religiöser Überzeugung, sondern um mit Hilfe der Kraft, welche bei der Negierung der Schmerzen erspart wird, die ersehnte Vertiefung zu erreichen — oder auch umgekehrt: durch die innere Vertiefung die Aufmerksamkeit vom Schmerz abzulenken, sich selbst zu narkotisieren, die narzißtische Einstellung beim Schmerz durch eine altruistisch-kulturliebende abzulösen. So lesen wir von Cardano, daß er, um die Schläge seines Vaters weniger zu spüren, sich unterdessen auf Probleme wirft; Pascal vertieft sich, um dem nächtlichen Zahnschmerz zu entgehen, in ein schwieriges mathematisches Problem; Ostwald spricht vom „moralischen Schwungrad“, welches darin besteht, daß er besonders erfolgreich arbeiten kann, wenn ihn die Zeit drängt und Erfolglosigkeit beschämend wäre; auch bei Fechner, Darwin, Robert Mayer, Johannes Müller usw. läßt sich diese Einstellung beobachten und weiter analysieren. In unmittelbarer Analyse gelang es mir, bei mehreren musikalisch Begabten die sich bis zum Schmerz steigernde Unlust bei unliebsamen Gehörsempfindungen festzustellen. Hier kann die schmerzhafte Empfindung nicht mehr verarbeitet werden; vielleicht mag jedoch die stärkere Schmerzempfindlichkeit bei der Entwicklung des feineren musikalischen Gehörs mitgewirkt haben. — Das „heroisch-moralische“ dieser übergangs-masochistischen Schmerzgrundlage soll den Begriffskreis der Begabungen nicht beschränken: unserer Ansicht nach kann auch die Kriminalität als Spezial-Begabtheit aufgefaßt werden.

*

Viele Faktoren wurden hier vorgeführt, um den Aufbau der Begabung verständlich zu machen. Sähen wir in der Unbegabtheit ein Negativ der Begabtheit, so würde es uns obliegen, das Fehlen derselben Faktoren aufzuweisen. Also: das Fehlen von biologischen Wurzeln, vom Begabungsganzen, von auslösenden Faktoren, von fakultogenen Erlebnissen, von Interesse erregenden Motiven, von der Vertiefung, von der übergangs-masochistischen Schmerzgrundlage. Doch ist das Wort „Fehlen“ hier mehrdeutig. Es kann erstens das tatsächliche Nichtvorhandensein anzeigen. Zweitens kann es durch den Mechanismus der Hemmung vorgetäuscht werden. Die vorhandene Begabung kann, wie alles Psychische, in manifester oder latenter Form zugegen sein.

Es ist nun möglich, daß sie aus der Latenz schon längst hervorgebrochen wäre, stünden ihr nicht psychische Hemmungen im Wege. Eine solche hemmende Kraft kann die Angst sein (Lampenfieber bei öffentlichen Produktionen, Unmöglichkeit der Vertiefung wegen der ängstlichen Beobachtung der Außenwelt), das Emportauchen von unangenehmen Erinnerungen auf Grund der Ideen-Assoziation (so bei der rechnerischen Begabung das Erinnertwerden an die Vermögensverhandlungen der in Scheidung begriffenen Eltern), Hemmung der Zuwendung zum Konkreten wegen Verdrängung konkret-sexueller Beobachtungen, Zorn auf den Lehrer, oder auch eine andersartige Aufarbeitung der auslösenden, eine direkt erotische Verbrauchung der zu sublimierenden Kräfte. So einfach die Rolle der Hemmungen theoretisch zu verstehen ist, so wichtig kann sie sein, praktisch, vom Standpunkte der Eltern und der Erzieher. Begabungen können vom Analytiker kaum zusammengeschweißt, Hemmungen um so eher aufgelöst werden. Oft bedarf es nur des guten Auges und des Verständnisses. Auch ohne langwierige Analyse kann bei einem Kinde die Aufhebung der Hemmungen und die Befreiung der Begabung gelingen.

Um die dritte Bedeutung des „Fehlens" einer Begabungsgrundlage handelt es sich in Fällen, wo eine disharmonische Entwicklung insofern vorliegt, als neben Vorhandensein von Teilfähigkeiten diese durch andere überwuchert werden. Das Fehlen ist also nur scheinbar. So kann bei jemandem das logische, realangepaßte Denken eigentlich gut entwickelt sein, doch Faktoren der Entwicklung treiben sein Denken zu prälogischen Formen. Als solche können das starke Hervortreten des Dual-Denkens oder des Umkehrzwanges gelten. Ferner kann das Konkrete im Denken in den Hintergrund treten und so das Bild einer Denk-Unbegabtheit ergeben, nicht so sehr aus Hemmung des konkreten, sondern eher wegen starker Betonung des formalistischen Denkens. Die Ursachen dieses Formalismus sind dann wieder, wie jedes positive Symptom, analysierbar.

Zur Theorie der Dummheit

Referat über eine Studie von Karl Landauer

Im Jahrgang 1929 der „Zeitschrift für Sexualwissenschaft" beschäftigt sich Karl Landauer mit der „psychosexuellen Genese der Dummheit"[1] und liefert in seinen Ergebnissen einen so wichtigen Beitrag zu dem Problem dieses Sonderheftes, daß eine verkürzte Wiedergabe seiner Darlegungen hier wohl am Platze ist.

Die Dummheit ist durchaus keine so einfache Erscheinung wie es auf den ersten Blick scheinen mag. Wer mit offenen Augen die natürliche Klugheit und die glänzende Beobachtungsgabe des normalen Kindes auf sich hat wirken lassen und dem gegenüber die so häufige Versandung dieser frühen Intelligenz in reiferen

1) Der Aufsatz ist auch abgedruckt im „Almanach der Psychoanalyse 1930"

Jahren,[1] der wird sich fragen müssen, wie Dummheit — durchaus nicht Alleinbesitz der Kinder — überhaupt zu definieren ist. Die beträchtlichen Erfolge, die bei Intelligenzhemmungen von Kindern auf psychoanalytischem Wege erzielt werden konnten, lassen die Dummheit — natürlich unter Ausschließung aller organisch bedingten Fälle — durchaus als etwas Behandelbares erkennen, als eine psychisch bedingte Erscheinung, die unter Umständen auch durch schwerwiegende Umwelteinflüsse hervorgerufen werden und wieder verschwinden kann.

Die Vielgestaltigkeit des Problems wird deutlich, wenn man sich zur Ergänzung eigener Beobachtung bei der Sprachforschung, aus Sage und Dichtung Rat holt. Das deutsche Wort „dumm" (dumpf, stumpf, taub) deutet auf eine Art von „Sinnesabblendung" gegen die Außenwelt, ähnlich das französische Wort *„borné"*= beschränkt, während andere Ausdrücke der Sprache wie etwa „albern" auf die gütige, freundliche Seite der Dummheit hinweisen. Auch „einfältig" *(simple)*, der Gegensatz zu „zweifelsüchtig", „zwiespältig", beleuchtet diese andere Seite der Erscheinung. Die ganze Undurchsichtigkeit der Frage wird jedoch offenbar, wenn wir die Volks- und Kunstdichtung heranziehen. Wie oft ist ein „Dummer" der Held der Geschichte, jener Dumme, der, meist ein Bauerntrampel, über die gescheiten Städter, über Gelehrte, Pfaffen und Könige den Sieg davonträgt. Das Stiefkind der mittelalterlichen Gesellschaft, der Bauer, findet in diesen Geschichten und Schwänken seinen Wunschtraum erfüllt. Neben dem dummen Jungen spielt der dumme Jüngste, der sich zuletzt als der Klügste gegenüber seinen Geschwistern (Stiefgeschwistern) erweist, in Märchen und Sage eine große Rolle. Stiefkind in der Familie, Stiefkind der Gesellschaft, das führt hinüber zum Stiefkind der Natur, das in irgend einer Weise gegen seine Umwelt im Nachteil ist. Das Kind, das in der Liebe der Eltern zu kurz kommt, dem das schönste Elterngeschenk, der Zeitaufwand von Vater und Mutter, vorenthalten wird, das immer wieder hören muß: „du bist

1) Man vgl. auch die Stelle bei Freud: „Denken Sie an den betrübenden Kontrast zwischen der strahlenden Intelligenz eines gesunden Kindes und der Denkschwäche des durchschnittlichen Erwachsenen. Wäre es so ganz unmöglich, daß gerade die religiöse Erziehung ein großes Teil Schuld an dieser relativen Verkümmerung trägt? Ich meine, es würde sehr lange dauern, bis ein nicht beeinflußtes Kind anfinge, sich Gedanken über Gott und Dinge jenseits dieser Welt zu machen. Vielleicht würden diese Gedanken dann dieselben Wege einschlagen, die sie bei seinen Urahnen gegangen sind, aber man wartet diese Entwicklung nicht ab, man führt ihm die religiösen Lehren zu einer Zeit zu, da es weder Interesse für sie noch die Fähigkeit hat, ihre Tragweite zu begreifen. Verzögerung der sexuellen Entwicklung und Verfrühung des religiösen Einflusses, das sind doch die beiden Hauptpunkte im Programme der heutigen Pädagogik, nicht wahr? Wenn dann das Denken des Kindes erwacht, sind die religiösen Lehren bereits unangreifbar geworden. Meinen Sie aber, daß es für die Erstarkung der Denkfunktion sehr förderlich ist, wenn ihr ein so bedeutsames Gebiet durch die Androhung der Höllenstrafen verschlossen wird? Wer sich einmal dazu gebracht hat, alle die Absurditäten, die die religiösen Lehren ihm zutragen, ohne Kritik hinzunehmen und selbst die Widersprüche zwischen ihnen zu übersehen, dessen Denkschwäche braucht uns nicht arg zu verwundern. Nun haben wir aber kein anderes Mittel zur Beherrschung unserer Triebhaftigkeit als unsere Intelligenz. Wie kann man von Personen, die unter der Herrschaft von Denkverboten stehen, erwarten, daß sie das psychologische Ideal, den Primat der Intelligenz, erreichen werden?" („Die Zukunft einer Illusion." Ges. Schr. Bd. XI, Seite 456 f.)

zu dumm", dem wird schließlich „dumm" gleichbedeutend mit „klein", „groß" mit „gescheit" und „erwachsen", „mächtig". Aber die gleiche Dummheit, die so viel Leiden und Zurücksetzung im Gefolge hat, wird vom Kinde rasch als wunderbare Waffe erkannt und verwendet. Denn Unwissenheit wird für das zurückgesetzte Kind der Schutzmantel, unter welchem man seinen Haß gegen die Umgebung ungestraft ausleben kann. Darauf deutet auch die Grausamkeit, die häufig dem „dummen" Helden von Sage und Märchen als Eigenschaft beigelegt wird. Hier scheinen männliche Zerstörungsantriebe und Aggressionswünsche in sublimierter Form durch.

Daß der Dumme das Glück hat, wird in vielen Dichtungen und Mythen dargestellt. Auch die berühmte Erzählung von „Hans im Glück" weist (allerdings nicht in der von Grimm überlieferten Fassung) das charakteristische glückliche Ende auf, daß nämlich der dumme Hans zum Schluß die Liebe einer Frau gewinnt und damit über seine Widersacher triumphiert. Der sekundäre Gewinn der Dummheit tritt da deutlich zu Tage.

Die Entstehung des Symptomenkomplexes der Dummheit muß in einer unbewußten Verdrängung gesucht, ja geradezu als ein Spezialfall der Verdrängung angesehen werden, als eine Flucht aus der Wirklichkeit, die zugleich die Abwehr der Bedrohung ermöglicht. Der Dumme ist wie das Kind gefeit gegen die Gefahren und Unheimlichkeiten des Erlebens, er fragt nicht viel nach Woher und Warum, er geht vertrauensselig seinen Weg und findet, wenigstens in seinen Wunschträumen, die himmlischen Gewalten, die Nachfolger der allmächtigen Mutter, auf seiner Seite.

Wenn die Liebesenttäuschung an den Eltern eine wesentliche Bedingung für das Entstehen der Dummheit stellt, so wird es uns nicht schwer, in der Kastrationsdrohung der Eltern den eigentlichen Grund des Dummseins zu erkennen. Dummsein heißt Kastriertsein = Nichterwachsensein und gewährt, wenn man nur selber die Tatsache anerkennt und sich mit ihr abfindet, den Vorteil, als liebes Kind eben um des Kastriertseins willen von allen geliebt zu werden. So entsteht Dummheit auf demselben Boden wie die Zweifelsucht, die wir ebenfalls als Folgeerscheinung der Kastrationsdrohung in der Analyse verstehen gelernt haben. Dummheit und Gescheitheit sind Geschwister und stammen aus einer Wurzel. Denn auch der Zwangsgrübler, den die Realität ängstigt, zieht sich aus ihr zurück und lebt seiner Zwiespältigkeit im Reiche der Wortbilder und magischen Gesten.

Die Ambivalenz, mit der der Geist, die Klugheit, in Märchen und Sage bedacht wird, führt jedoch zu einer weiteren Determinante des Phänomens der Dummheit hin. Parsifal, der „reine Tor", wird zum Manne und versündigt sich durch seine Gewalttätigkeit und seine Flucht aus dem mütterlichen Bannkreis gegen eben die Mutter, die aus Gram darüber stirbt. Nun ist er an sie gebunden, er muß die Frau als Sexualobjekt meiden, das Leben derer zerstören, die ihn lieben (Abscheu vor der Kastrierten, vor der Defloration). In der Gralsburg sieht er die blutende Wunde, das Elend als Folge des sexuellen Sündenfalls, aber er schweigt, bis er nach abermaligen Irrfahrten und durch den Kuß einer Wissenden erleuchtet die Frage stellt und so zum König wird. In der Wagnerschen Fassung der Sage ist der Sinn klar: Torheit heißt Unwissenheit in sexueller Beziehung, sie ist der Wunsch der Eltern in Bezug auf ihre Kinder. Und gerade darin findet die analytische Kranken-

geschichte den eigentlichen Entstehungsgrund der psychosexuell bedingten Dummheit wieder. Das Kind lernt schweigen, weil es sieht, daß es mit seinen Fragen nach dem Unterschied der Geschlechter den Eltern zur Last fällt und von ihnen angelogen wird. Um an die Eltern glauben zu dürfen, verschließt er seinen Blick vor der Wirklichkeit und damit auch vor den Fehlern der Eltern selbst.

Das Musterkind, das immer brav ist und den Eltern keine Mühe macht, vermag sich häufig große Kenntnisse auf begrifflichem Gebiet zu erwerben, eben weil es nach allen anderen Richtungen hin gegen die Realität abgeblendet ist. Wunderkinder mit außerordentlichen Begabungen auf speziellen Gebieten pflegen meist im Leben dumm zu sein, so daß ihre Begabung als ein — allerdings besonders hochwertiges — zwangsneurotisches Symptom betrachtet werden kann. Der Psychoanalyse gelingt es öfters, solche lebensuntaugliche, einseitig begabte Menschen, unter Umständen in erstaunlich kurzer Frist, in die Herrschaft über die latent gebliebenen Fähigkeiten der ganzen Entwicklungszeit einzusetzen. Wir verstehen jetzt eher die enge genetische Verwandtschaft zwischen Dummheit und Zweifelsucht, denn beiden liegt die ungelöste Frage nach dem Geschlecht, die unerledigte Sexualforschung des Kindes zu Grunde. Auch die Homosexualität scheint, was sowohl durch die Sage wie durch Ergebnisse der psychoanalytischen Erfahrung bestätigt wird, bei der Entstehung der Dummheit eine Rolle zu spielen.

Zur Charakteristik der Dummheit lassen sich noch eine Reihe anderer Eigenschaften ergänzend anführen, die einen Weg zum Verständnis eröffnen. Sehr häufig ist unter den Dummen eine betonte Fixierung an die orale Phase, die in einer übermäßigen Freude an Essen und Trinken, aber auch an Alkohol und Rauschgiften zum Ausdruck kommt. Dem ebenfalls häufigen Typ jenes Dummen, der in erhöhter Muskelkraft und körperlicher Betätigung eine Kompensation für seine mangelnden Geistesgaben findet, steht der träge Typus gegenüber, dessen Freude am Schlafen, an der Entspannung auffällt. Auch die Analerotik, die in einem Hang zur Grausamkeit hervortritt und dem Stiefkind der Natur einen Ersatz verspricht (auch die überkompensierten Formen, Tierliebe usw.), stellt einen Beitrag zur Entstehung der Dummheit. Die genitale Entwicklungsstufe wird nicht voll erreicht, es bleibt bei der Onanie, bei einem Vorwiegen des Autoerotismus, sehr häufig verbunden mit einer Reihe von Perversionen, die auch in ihrem Negativ in Form kleinerer hysterischer Symptome auftreten können.

Die von Freud so genannte phallische Stufe der Entwicklungszeit, deren Hauptcharakteristikum eine gesteigerte Schaulust und Sexualneugierde ist, ist gerade jene Epoche, in welcher der Ödipuskomplex an der Kastrationsdrohung zu Grunde geht und aus welcher nach dem Vorangegangenen die Entstehung der Dummheit herzuleiten ist. Dem entspricht auch das Verhalten bei der Liebeswahl: Der Dumme sucht als Vertreter des Anlehnungstyps[1] solche Personen, bei denen er unterschlüpfen kann, einen Kreis, in welchem er

---

1) Freud unterscheidet einen Anlehnungstypus der Liebesobjektwahl und einen narzißtischen. Während der narzißtische Typus das eigene Ich im Partner sucht und findet, lehnt sich jener an die frühinfantilen Vorbilder an, das Finden des Liebesobjekts ist also beim Anlehnungstypus eigentlich ein Wiederfinden. Es ist klar, daß es sich bei der Rückkehr zu den infantilen Lustquellen hauptsächlich um das Suchen der Mutterimago handelt, bezw. einzelner Objekte der Partialtriebe (z. B. der Mutterbrust).

dem Klugen gegenüber gerade durch seine Kindlichkeit Held sein darf. Der „kluge Kleine“ ist aber selbst ein Symbol des Phallus: Dummheit wäre demnach wie im Märchen so in der Wirklichkeit der Zustand der Existenz rein als Penis. Ist beim konversionshysterischen Symptom nach Freud der betroffene Körperteil Ersatz für das Genitale, so liegt bei der Dummheit ein analoger Fall vor: das ganze Individuum ist Genitale. Die Dummheit ist demnach als hysterische Lösung des gleichen Konflikts anzusehen, für den die Zweifelsucht die zwangsneurotische ist. Man entgeht der Kastration, indem man sie gleichzeitig akzeptiert: da der Dumme selber Phallus ist, braucht er keinen.

Einschränkend muß noch betont werden, daß die Dummheit zwar gewiß die häufigste Neurose ist, daß aber durchaus nicht alle Fälle von Dummheit durch Triebverdrängung in dieser Form erklärt werden können. Es ist vielmehr in weitgehendem Maße das Über-Ich, die Repräsentanz der Eltern in der Persönlichkeit, die das Ich von der Wirklichkeit wegreißt. Es liegt also in diesem Falle jene hysterische Psychose vor, wie sie vom „Ganser“, der auch als Pseudoblödsinn bezeichneten und in sinnlosem Vorbeireden u. dgl. bestehenden Symptomengruppe stets bekannt war.

So sind die therapeutischen Aussichten skeptisch zu beurteilen. Die Übertragung gelingt nur schwer, weil sie für den Patienten meist untragbare Triebverzichte mit sich bringt. Immerhin kann, sofern nur die nötige Geduld und gleichbleibende Liebe von Seiten des Analytikers geboten wird, in günstig gelagerten Fällen ein überraschender Erfolg die Mühe lohnen. Was der Dumme verlangt, ist in erster Linie Liebe. Wer ihn von oben her, wie ein Gott den armseligen Sterblichen, behandelt, wird kein Glück bei ihm haben. Gerade die Götter kämpfen gegen die Dummheit vergebens. Gelingt es, ausgehend von einzelnen quälenden Sondersymptomen, dem Patienten die künstliche Blindheit, in der er lebt, bewußt zu machen, so lernt er die Lust an den Sinnen und an der Außenwelt ähnlich wie der Grübelsüchtige erkennen.

Die eigentliche und entscheidende Behandlung der Dummheit ist jedoch die Vorbeugung, ein sorgsames Lenken der Sexualforschung des Kindes, ihre Befriedigung, natürlich ohne daß dabei dem kindlichen Fassungsvermögen mehr zugemutet wird, als es bewältigen kann.

F. Sch.

Schwierigkeiten in der Schule und ihre Psychotherapie

Von Dr. Gustav Bychovski, Warschau

Die folgenden Ausführungen stützen sich auf ein Material, das drei Beobachtungsquellen entstammt. Zunächst sind es Kinder verschiedenen Alters, die wegen Schulschwierigkeiten zu mir in die Sprechstunde kamen, überwiesen zumeist von Pädagogen, seltener von Kinderärzten. Die zweite Gruppe wird gebildet von Kindern, die ich (gemeinsam mit Fräulein Dr. Z. Rosenblum) in der pädagogischen Beratungsstelle (und Ambula-

torium) der „Gesellschaft der Kinderfreunde" beobachten und beraten konnte. Die dritte Quelle endlich, die durch ihre Neuartigkeit die Publikation schon allein rechtfertigen würde, verdanke ich meiner Tätigkeit als Psychoanalytiker und Schularzt in einem hiesigen Koedukationsgymnasium, wo ich, auf besondere Einladung, in den Jahren 1923/24 psychoanalytische Sprechstunden abgehalten habe.

Ich werde trachten, eher allgemeine Gesichtspunkte und eine Synthese der gewonnenen Ergebnisse darzustellen, und werde nur einzelne, besonders demonstrative und charakteristische Fälle kurz erwähnen. Auf Wiedergabe ausführlicher Krankengeschichten muß ich hier verzichten.

Der Titel meiner Ausführungen nennt ihren Ausgangspunkt. Es handelt sich um Schwierigkeiten, die bei Kindern im Schulalter in der Schule selbst oder in einem unmittelbaren Zusammenhang mit ihr auftreten. Mit welchen psychotherapeutisch beeinflußbaren Schwierigkeiten haben wir es da vornehmlich zu tun?

Sie betreffen das Lernen und das Verhalten der Kinder. Dies letztere interessiert uns sowohl an sich wie in der Beziehung zu anderen Kindern und Erwachsenen. Alle diese Gebiete sind selbstverständlich aufs engste miteinander verknüpft, dank der gemeinsamen psychologischen Grundlage für die hier anzutreffenden Störungen.

Störungen des Lernens bilden einen ungemein häufigen Anlaß zur spezialärztlichen Beratung. Je mehr psychologisches, insbesondere psychoanalytisches Wissen in die pädagogische Welt durchdringt, umsomehr erkennt man die psychologische Kompliziertheit der Lernschwierigkeiten und die Notwendigkeit ihrer eingehenden Analyse.

Wir schalten für unsere Darstellung die rein angeborenen intellektuellen Defekte aus, die bekanntlich, besonders in einem wenig kultivierten Milieu, nicht gar so selten erst in der Schule bemerkt werden. Wir bemerken aber oft, daß selbst in solchen Fällen — besonders in leichteren Graden von Debilität — unsere in die Tiefe gehende, sich nicht mit der üblichen Testuntersuchung begnügende psychologische Exploration nicht so selten reaktive Ursachen aufdeckt. Das ist von großer praktischer Bedeutung, denn es gelingt oft, durch kurze Analyse und durch Aufklärung der Umgebung diese Ursachen zu beseitigen, so daß dadurch die intellektuelle Leistungsfähigkeit des Kindes entschieden zunimmt. Als solche Überschichtungen erweisen sich Minderwertigkeitsgefühle und Angst. Sie sind — zumeist in einigen Unterredungen — psychoanalytisch aufzulösen, wobei die Milieueinflüsse mühelos zum Vorschein kommen. Das debile Kind war eingeschüchtert, durch seitens der Lehrer angestellte Vergleiche mit seinen Kollegen herabgesetzt; dasselbe geschieht übrigens in der Familie, wobei die Geschwister zum Vergleich herangezogen werden. Dispositionelle Momente, z. B. besondere Schwäche der Aufmerksamkeit, kommen hinzu, um die Leistungsfähigkeit des Kindes unter das seiner Konstitution nach erreichbare Niveau herunterzudrücken. Wir sehen, daß auch die dispositionellen

Momente, die an sich nicht in das Gebiet der Psychoanalyse gehören, im Umgang mit dem Kinde ganz besonders berücksichtigt werden müssen, umsomehr, als sie für die Wirkung der Komplexe eine günstige Grundlage abgeben. Darüber noch mehr an geeigneter Stelle.

Bei den Lernschwierigkeiten bei Nichtdebilen müssen wir zwei Gruppen unterscheiden, die für Behandlung und Prognose erhebliche Differenzen aufweisen. Es sind dies die in frühester Kindheit erworbenen, unbewußten Hemmungen, die sich in besonderen Störungen von Begabungen auswirken, und die mehr aktuellen psychischen Konflikte, die zumeist allgemeine Lernhemmung bedingen. Praktisch interessiert uns hier eigentlich nur die zweite Gruppe, da die Fälle der ersten Art, wenn überhaupt therapeutisch zugänglich, die regelrechte, in die Tiefe gehende Analyse erfordern.

Für die allgemeinen Lernhemmungen erweisen sich zweierlei Faktoren maßgebend. Die meisten Konflikte haben ihre Wurzeln mehr in dem häuslichen Milieu des Kindes, die anderen entspringen den spezifischen Schulbedingungen. Für die ersteren bringe ich zunächst ein Beispiel.

Die 17jährige Jula F., aus orthodox-jüdischer Familie, Schülerin der sechsten Gymnasialklasse, gilt als intelligent und begabt, ist auffallend schön, arbeitet aber seit zwei Jahren so gut wie gar nichts, so daß nunmehr ihre Versetzung in Frage steht. Sie kann sich einfach nicht überwinden, ihre Aufgaben zu machen; ihre Arbeitsunlust erscheint als ein besonders auffälliges Symptom einer allgemeinen Depression. Einige Besprechungen mit dem Mädchen genügten, um ihren Zustand von Grund aus umzuändern. Sie brachten folgendes Material zutage.

Jula versichert mir, sie sei häßlich und es liebe sie niemand in der Klasse. Über die Motive ihrer Depression kann sie zunächst nichts aussagen. Auch kann sie die innere Unmöglichkeit, sich an die Schularbeiten heranzumachen, nicht erklären; sie fühle, so sagt sie, eine unwiderstehliche Unlust. Übrigens jetzt — unsere Besprechungen begannen im April — lohne es sich nicht mehr zu arbeiten, an ihre Versetzung sei nicht mehr zu denken, die Eltern werden sie aus der Schule nehmen. Dies aber sei für sie ein großer Kummer, denn sie liebe die Schule so sehr.

Ungeachtet dieser letzten Erklärung der Jula erkannten wir in diesem ihr bedrohlich nahen Geschick das unbewußte Ziel ihres neurotischen Verhaltens. In der Tat scheint sie durch ihr ganzes Tun dieses eine Ziel zu verfolgen. Welche Motive führten nun zu einer solchen neurotischen Zielsetzung?

Bis vor kurzem phantasierte Jula oft, sie sei nicht das Kind ihrer Eltern. Seit früher Kindheit beneidet sie ihre jüngere Schwester um die Liebe der Eltern, die zu der Kleinen besonders zärtlich waren. Sie verzweifelte daran, daß sie je so von ihnen geliebt werde. Vor einigen Jahren gab es zu Hause große Konflikte. Eine Schwester widersetzte sich dem Willen der Eltern, heiratete einen Kommunisten; es gab einen Bruch mit den Eltern, die viel Kummer hatten. Vor kurzer Zeit hat eine andere Schwester dem Willen

der Eltern nachgegeben und sich verlobt, statt auf die Universität zu gehen. Jula findet, die Schwester hätte sich nicht so schwach zeigen und ihren Willen durchsetzen sollen. Zu Beginn des Schuljahres wollten die Eltern Jula nicht mehr in die Schule schicken, sie fanden, sie hätte schon genug gelernt; um die Erlaubnis zum weiteren Schulbesuch zu erhalten, mußte sie versprechen, es sei dies das letzte Jahr. Fügen wir noch hinzu, daß Jula auf meine Versicherung, sie sei sich ihrer Schönheit gut bewußt, zunächst mit lebhaftem Protest reagierte, um schon bei der nächsten Besprechung mir Recht zu geben, unter der Begründung, sie erzähle den Kolleginnen von ihrer Häßlichßeit nur, um von ihnen die Bestätigung ihrer Schönheit zu vernehmen.

Auf Grund des vorhandenen Materials können wir den Werdegang dieser Schulneurose leicht rekonstruieren. Wir sehen vor allem einen starken Ambivalenzkonflikt in Bezug auf die Eltern. Einerseits kämpft sie das ganze Leben lang um die Liebe der Eltern, andererseits hält sie das elterliche Milieu für kulturell rückständig und protestiert gegen das Geschick, das sie erwartet, sollte sie darin verbleiben. Ihr Ich-Ideal verlangt daher auf der einen Seite Angleichung an die Eltern und Gewinnung ihrer vollen Liebe, auf der anderen, sich von den Eltern loszureißen und sich durch Wissen ein eigenes Leben zu schaffen.

Auf Grund der narzißtischen Kränkung, die sie in ihrer Liebe zu den Eltern erlebt hatte — Bevorzugung der jüngeren Schwester! — bildete sie die Phantasie von dem verwechselten Kinde.[1] Dieses Gefühl der affektiven Beeinträchtigung färbt auch die Beziehung des jungen Mädchens zu der Schulumgebung.

Diese gekränkte Liebe hat aber noch ganz andere Folgen. Jula verlor dadurch alle affektiven Motive, die sie zur Arbeit treiben würden. Den hier zugrunde liegenden unbewußten Gedanken könnten wir so formulieren: wozu soll ich lernen, es steht nicht dafür, die Eltern werden mich sowieso nicht lieben!

Aus entgegengesetzten Motiven, in derselben Richtung wirkte aber das Beispiel der einen Schwester, durch die die Eltern so viel Kummer hatten, und der anderen, die vor kurzem den Eltern nachgegeben hat. Der Wunsch, die Liebe der Eltern dennoch zu gewinnen, muß diese beiden Schwestern als zwei Vorbilder — ein negatives und ein positives — erscheinen lassen, nach denen sich das Verhalten der Jula richten kann. Der Gedanke ließe sich so ausdrücken: vielleicht werden mich die Eltern lieben, wenn ich ihnen nachgebe, wenn ich es ganz nach ihrem Wunsch mache. Dieser Wunsch geht aber, wie wir wissen, dahin, Jula solle die Schule verlassen. Und diesen Wunsch realisiert sie in ihrem neurotischen Tun. Sie realisiert ihn nicht direkt und bewußt, weil er durch jene andere bewußte Tendenz nach Selbständigkeit in Schach gehalten wird. Diese Tendenzen sind es auch, die die Befriedigung über die Erreichung des „Zieles“ nicht aufkommen lassen.

[1]) Die Phantasie hat selbstverständlich weit tiefere Motivierungen.

Diese ganze Konstruktion entwickelten wir mit dem Mädchen Schritt auf Schritt. Schon nach ersten Aufklärungen berichtete sie, sie fühle sich, als nehme man ihr eine große Last vom Rücken. Die Lehrer wurden angewiesen, sie oft aufzurufen und bei kleinstem Erfolg öffentlich zu loben; bis jetzt schwieg sie, so oft sie gefragt wurde. Auf diese Weise wollten wir ihren unbefriedigten Narzißmus ausnützen. — Die Erfolge waren ausgezeichnet, das Mädchen ging an die Arbeit und konnte unter einigen Vorbehalten, Prüfungen nach den Ferien, versetzt werden. Sie setzte dann ungetrübt ihren Bildungsgang fort, von einer Depression war nie mehr eine Spur zu bemerken.

In zahlreichen Fällen ist es mir gelungen, die Lernhemmung des Kindes auf Familienkonflikte zurückzuführen und zu beseitigen. Als besonders häufige Motive möchte ich anführen: Trotz gegenüber der Mutter oder dem Vater, innere Beteiligung an Konflikten zwischen den Eltern, das Gefühl der Zurücksetzung durch die Eltern, des Nichtgeliebtwerdens, Eifersucht auf die Geschwister. Von besonderer Bedeutung erscheinen die durch das häusliche Milieu geschaffenen und gezüchteten Minderwertigkeitsgefühle.

Störungen der Aufmerksamkeit bilden einen wesentlichen Faktor der Lernhemmung. Sie sind verschieden determiniert, teils konstitutionell, meist aber rein psychogen. Die ersteren muß man kennen, um sie nicht zu übersehen. Sie treten meistens bei Debilität auf, zuweilen aber auch in Fällen ohne eigentliche intellektuelle Defekte, als Mangel an Tenazität und an Konzentrationsfähigkeit, also an Ausdauer und Sachlichkeit beim Aufmerken. Diese Kinder weisen zumeist auch sonst in ihrem Verhalten abnorme Züge auf, die von den Franzosen mit *instabilité* oder auch *instabilité motrice* zusammenfassend bezeichnet werden. Ich behalte mir vor, auf diesen ganzen Fragekomplex in einer besonderen Arbeit einzugehen; hier will ich nur die Punkte berühren, die den Psychoanalytiker unmittelbar interessieren. Es sind dies u. a. Störungen der Aufmerksamkeit aus inneren Gründen, als welche wir die vorhin erwähnten Konflikte und vor allem das Phantasieren, insbesondere die Tagträumereien, erkennen.

Auf die Bedeutsamkeit des Studiums des kindlichen Phantasierens nach Form und Inhalt brauche ich an diesem Orte nicht hinzuweisen. Besondere Bedeutung gewinnt aber seine Erforschung für die Behebung von Lernhemmungen, wobei gleichzeitig die tiefsten Einblicke in die Seele des Kindes ermöglicht und eventuelle Neurosenkeime unmittelbar, gleichsam *in statu nascendi*, erfaßt werden.

Abgesehen von typischen *continued stories* (Lebensromane in Fortsetzungen), die während der Stunde die ganze Aufmerksamkeit des Kindes für sich in Anspruch nehmen, fand ich als häufiges Thema des Phantasierens die Identifizierung mit einer Gestalt, entnommen aus eigener Lektüre oder entlehnt aus dem Unterricht. Die Phantasien haben einen Lehrer (Lehrerin) zum Helden, wenn ein komplizierteres, mit unbewußten Elementen reichlich durchflochtenes affektives Verhältnis das Kind mit dem Pädagogen ver-

bindet. Wir kommen darauf zurück bei Besprechung von Störungen im Verhalten des Kindes zur Umgebung.

Die Beziehung zum Lehrer, das Verhältnis zu den Mitschülern erfüllen die kindliche Seele während des Schullebens, sie können das Lernen fördern und es stören. Die hier anzutreffenden Konflikte sind mannigfaltig und wirken auf lange Zeit weit und tief. Wir wollen nur einige typische oder besonders interessante Konstellationen untersuchen.

In vielen Fällen erscheint die psychische Situation des Kindes in der Schule als eine unmittelbare Spiegelung seiner Einstellung zu den Familienmitgliedern. Diese Dinge sind uns allen ja ganz geläufig, so z. B. die Übertragung der Trotz- und Rebelleneinstellung gegenüber dem Vater auf den Lehrer. Ähnlich werden Angst und Mißtrauen übertragen.

Alle diese negativen und störenden Einstellungen werden vom Lehrer selbst gesteigert, sobald er nicht als Persönlichkeit genug überlegen ist, wenn ihm jeder Humor fehlt und wenn seine psychologische Bildung und seine Klugheit zur Einfühlung nicht ausreichen; der beste Lehrer muß versagen, wenn die Zahl der Kinder zu groß ist. Es ist selbstverständlich, daß Charakterfehler oder neurotische Einschläge in dem Verhalten des Lehrers diese Einstellungen auch bei Kindern hervorrufen können, deren Situation daheim eine gute war.

Es sind jedoch nicht nur negative Affekte, die zu störenden Einstellungen gegenüber dem Lehrer und dem Unterricht führen, sondern auch stark betonte positive können sehr unangenehme Komplikationen zeitigen. So ist es gut bekannt, daß das Verliebtsein in den Lehrer am meisten stören kann. Bei neurotischem Einschlag des Kindes und eventuell noch unzweckmäßig demonstrativer Bevorzugung anderer Kinder durch den Lehrer entstehen durch die Liebe Eifersucht, Zorn und Wut, aber auch Verstimmungen, die in eine echte Depression übergehen können. Ein solcher Fall verdient wegen seiner besonderen psychologischen Struktur besondere Beachtung.

Es war dies eine Schülerin der vierten Gymnasialklasse, die 14jährige Maria P. Sie zeigte eine deutliche Depression mit Arbeitshemmung. In einigen Sitzungen gelang es, den ganzen Zustand aufzulösen. Er war die Folge der libidinösen Situation nicht nur des Mädchens, sondern eigentlich der ganzen Klasse, vornehmlich der Schülerinnen. Alle Mädchen liebten einen Lehrer, eine gewinnende und ansprechende Persönlichkeit, der im ganzen Schulleben eine besonders aktive Rolle spielte. Diesen Lehrer erhoben sie alle zu ihrem Ideal, identifizierten sich mit ihm, lernten ihm zuliebe vor allem natürlich die von ihm vertretenen Fächer, wollten womöglich alles ihm ähnlich machen. Nun erlebte Maria an ihm eine Enttäuschung, die doppelter Natur war und dadurch besonders schwer wirkte. Er war zu ihr — so fühlte sie es — zu streng gewesen und hatte sich in der Beurteilung ihrer Leistungen zu anspruchsvoll gezeigt; zu diesem „Beweis" für das Nichtgeliebtwerden kam eine angebliche Bevorzugung, die er einer anderen Schülerin zuteil werden ließ. Das war aber noch nicht

alles. Das Mädchen fand, der verehrte Lehrer habe sich in einer gewissen Situation nicht klug, nicht würdevoll genug benommen.

Nun kam die Depression. Ihr gedanklicher Inhalt waren Ideen von eigener Wertlosigkeit, Unwürdigkeit, sie grämte sich über ihre Unbegabtheit, Unklugheit, die Zukunft lag vor ihr umhüllt von düsteren Farben, sie glaubte, es würde nichts aus ihr werden, das Lernen lohne sich nicht mehr.

Die wenigen analytischen Besprechungen, die wir hatten, enthüllten die klassische Struktur der Depression, die in klarster Weise die in Freuds Studie „Trauer und Melancholie" dargelegten Mechanismen offenbarte. Das Mädchen benahm sich, als hätte sie den geliebten Lehrer verloren und verfolgte nun mit Vorwürfen das innere Bild von ihm, das sie sich introjiziert und mit dem sie sich identifiziert hatte. Auf diese Weise galten alle Vorwürfe ihr selbst, und ihr Selbstbewußtsein, das Bewußtsein des eigenen Wertes, das in dieser Idealbildung fundiert war, war nun in seinen Grundlagen erschüttert.

Hiezu kam die narzißtische Enttäuschung, die von der nicht erwiderten Liebe ausging; da sie von „ihm" nicht mehr geliebt war, war sie wohl überhaupt nicht liebenswert, hatte also keinen Wert mehr.

Wie schon erwähnt, brachte die analytische Aufklärung dem intelligenten Mädchen rasche und völlige Herstellung. Auch die Arbeitsfähigkeit stieg wieder auf das frühere Niveau, die Leistungen besserten sich zusehends und die weitere Schullaufbahn nahm ihren normalen Verlauf.

Ich habe ähnliche Störungen bei Mädchen beobachtet, die an ihrer Beziehung zu einer Lehrerin erkrankten. Überhaupt bieten die homosexuellen Komplikationen, wie man diese Dinge kurz nennen könnte, einen nicht seltenen Anlaß zu neurotischen Störungen. Diese Beziehungen gruppieren sich meist um eine Lehrerin, manchmal auch um eine ältere Kollegin, es entstehen Gruppen von Mädchen, die sich wohl untereinander auf Grundlage der gemeinsamen Verliebtheit identifizieren, aber auch arg rivalisieren können. Manche besonders neuropathisch veranlagte Mädchen leiden stark unter Eifersucht und Liebeskummer, die aus diesen Beziehungen entspringen; ich habe tiefgehende Depressionen mit Selbstmordgedanken gesehen.

Es erhellt daraus, wie wichtig es ist, die libidinöse Struktur der in der Schule vorkommenden Massenbildungen genau zu erfassen, insbesondere die Beziehung zu der als Ideal fungierenden Persönlichkeit zu verstehen. Es ist auch von Zeit zu Zeit nicht zu umgehen, den Träger des Ideals selbst zu beraten und zu instruieren, denn er bildet das Fundament, auf dem ein gutes Stück der seelischen Entwicklung der Kinder aufgebaut ist.

Wir wollen noch einige Aufmerksamkeit Störungen im Verhalten des Kindes zum Lehrer zuwenden, die in der besonderen charakterologischen Eigenart des Kindes begründet sind. Jeder Charaktertypus erfordert eine besondere Behandlung seitens des Lehrers, jeder hat seine eigenen psychischen Schwierigkeiten und reaktiven Überlagerungen. Der beratende Psychoanalytiker hat dementsprechend die Kinder zu beraten und — wo not-

wendig — ihre inneren Konflikte aufzulösen, und er hat auch den Lehrer über die Ergebnisse seiner Analysen in solchen Fällen zu unterrichten, wo das weitere Schicksal des Kindes besondere Modifikationen in der Handlungsweise des Lehrers erfordert.[1]

Die große Mannigfaltigkeit der unter den Kindern anzutreffenden charakterologischen Typen zwingt uns dazu, nur zwei praktisch besonders wichtige zu erwähnen. Wir wählen den sensitiven und den negativistischen Typus, mit welchen Bezeichnungen wir nur die markantesten Merkmale andeuten wollen. Beiläufig wollen wir anmerken, daß sich diese Typen mit der großen Gruppe des Schizoids überschneiden.

Welche Schwierigkeiten und Komplikationen bietet das sensitive Kind? Seine starke Empfindlichkeit gemeinsam mit der Tendenz zum Verhalten von Affekten (Kretschmer) schafft eine besonders günstige Grundlage für die Entstehung von Komplexen, deren Inhalt dem Gefühl von Zurücksetzung, Beleidigung und Verletzung entspricht. Die Reaktion kann sich da hauptsächlich nach zweierlei Richtung hin entfalten. Entweder wird das Kind von zunehmendem Minderwertigkeitsgefühl beherrscht, das ihm jede Arbeit erschwert, es mit Traurigkeit und Verzagtheit erfüllt oder aber — bei Kindern mit starken Ehrgeiz- und Intelligenzkomplexen — kommt es zu Rache- und Trotzgedanken, zu Ablehnung und Negativismus.

Diese Kinder tragen dem Lehrer alles nach. Und so ist es notwendig, daß der Lehrer ihnen so wenig wie nur möglich Material dazu verschafft. Er wird da ganz besonders auf gerechte und gleichmäßige Behandlung der Kinder achten müssen, ihr Selbstbewußtsein durch scharfen — vor allem öffentlichen! — Tadel nicht verletzen, seine Selbstbeherrschung nicht verlieren. Den sensitiven Kindern gegenüber muß er noch mehr denn sonst auf die Herstellung und Aufrechterhaltung der positiven Übertragung bedacht sein.

Was das Kind betrifft, so wird man die reaktiven Überlagerungen aufzulösen trachten, um Selbstgefühl und Persönlichkeit des Kindes frei zu machen. Etwas älteren und intelligenteren Kindern gelingt es meist, das Eigentümliche ihrer Reaktionsweise klarzulegen. Es ist schon ein großer Erfolg, wenn man es zustande gebracht hat, dem Kinde zu zeigen, daß seine Reaktionen zwangsweise aus ihm selbst entspringen und somit nicht durch die Umgebung allein oder vorwiegend durch sie verschuldet werden. Es ist dies die gleiche Aufgabe der Distanzierung, die in der Psychotherapie der Erwachsenen eine so große Rolle spielt.

Dasselbe Ziel müssen wir in der Behandlung des negativistischen Kindes verfolgen, nur ist dessen Erreichung in diesen Fällen mit besonders großen Schwierigkeiten verbunden. Diese Kinder sind zumeist mit starker Ambi-

---

1) Der psychoanalytische Schularzt kann gewiß den Lehrer beraten. Vom Inhalt der Mitteilungen des Kindes darf er aber nur, wenn dieses vorher eingewilligt hat, irgendetwas weitersagen. Das gilt auch besonders gegenüber Eltern und Lehrern des Kindes. Die Redaktion (P. F.).

valenz — auch konstitutioneller Herkunft — behaftet, die besonders geschickte und geduldige Behandlung erfordert. Die starken reaktiven Überlagerungen des Trotzes und der Ablehnung müssen vorsichtig angefaßt und geduldig gedeutet werden, bis sie dann in der Flamme der Übertragung vollends zerschmelzen können. Dem Kinde ist aufs eindringlichste die Einsicht beizubringen, daß seine ganz untergeordnete Rolle, die Notwendigkeit also zu folgen, Aufgaben vorzubereiten, nicht seiner Schwäche und der Übermacht der Erwachsenen, sondern deren Güte und besserer Einsicht entspringt. Auf diese Weise wird man der steten, sozusagen reflexmäßigen Auflehnung des Kindes gegen die Autorität ihre Schärfe nehmen können.

Der Lehrer aber ist in solchen Fällen dahin zu instruieren, daß er den Negativismus des Kindes nicht reizen und vor allem nicht den wahnhaften und schädlichen Ehrgeiz in sich nähren soll, den Trotz des Kindes zu brechen. Mit diesem Negativismus des Kindes verhält es sich nämlich ganz ähnlich wie mit dem Negativismus der Schizophrenen: er steigert sich nur, wenn man ihn durch direkte aktive Einwirkung zu brechen sucht.

Wir wenden uns nun den Störungen im Verhalten des Schulkindes zu seinen Kameraden zu. Wir finden da vielfach dieselben Störungen, die wir schon in seiner Beziehung zum Lehrer feststellen konnten. Wenn ein sensitives Kind z. B. sich von seinen Kameraden gekränkt und beeinträchtigt fühlt, so wird es mit Depression und Abkapselung reagieren, das negativistische mehr mit Trotz und gesteigertem Negativismus.

Besondere Erwähnung gebührt Kindern, die durch ihre Unruhe die Klasse stören, ihre Kameraden belästigen und den Unterricht erschweren. Solche Kinder kommen häufig zur Beratung und ihre Behandlung ist oft sehr dankbar. Ich führe einige Beispiele an: Ein von mir anderenorts[1] ausführlich beschriebener 10jähriger Junge mit Angstneurose bot Erscheinungen von motorischer Unruhe, die sich in der Schule vor allem in seinem Verhalten zu anderen Kindern manifestierten. Er hatte es besonders auf Mädchen abgesehen, er puffte sie, zupfte an ihnen und verhaute sie bei jeder Gelegenheit. Dieses Verhalten, das ja seine sadistische Herkunft zur Genüge offenbarte, konnte durch die Psychoanalyse restlos aufgeklärt und behoben werden. Es zeigte sich, daß der Junge sich auf diese Weise an der Mutter rächen wollte, die in seinen unbewußten Phantasien mit dem männlichen Glied behaftet war und seine Männlichkeit nicht anerkennen wollte. Was er an den Mädchen zupfen wollte, das waren, wie er gelegentlich der Analyse eines seiner zentralsten Träume erklärte, ihre „sichtbaren Körperteile, d. h. dasselbe, was auch der Mann hat".

In einem anderen Fall handelte es sich um einen 15jährigen Gymnasiasten, der von Zeit zu Zeit Wutanfälle bekam, während welcher er auf seine Kollegen, besonders aber auf die Kolleginnen losschlug. Er erklärte selbst, er wisse in solchen Momenten nicht, was er tue, nachher bereue er tief

1) „Psychoanaliza" Lwów 1928 (polnisch).

das Vorgefallene. Dieses Verhalten schien um so auffälliger, als wir es mit einem besonders intelligenten und auf hohem geistigen Niveau stehenden Jungen zu tun hatten. Die starken sadistischen Tendenzen des Jungen waren nur zum Teil sublimiert: er spielte nicht nur in der eigenen Klasse, sondern in der ganzen Schule die Führerrolle, betätigte sich besonders aktiv organisatorisch in der — übrigens hochentwickelten — Schulselbstverwaltung. Es zeigte sich, daß der Junge seine Favoritin unter den Kolleginnen oft wechselte, wobei er mit besonderer Genugtuung den Kummer der „Verlassenen" genoß. Durch das Verhauen der Mädchen wollte er seine Herrschaft über sie demonstrieren; besonders ärgerte es ihn, wenn sie es wagten, seine Autorität anzutasten, er vertrug es nicht, daß sie sich in der Pause abtrennten und sich nur untereinander unterhielten.

Die sadistischen Impulse dienten einer starken aggressiven Ödipuseinstellung. Der Sexualtrieb des Jungen trat mit großer Wucht auf, sexuelle Phantasien belästigten ihn während der Stunden.

Die Besprechungen, die der Junge mit uns hatte, brachten ihm eine große Erleichterung und führten in kurzer Zeit zur Änderung seines ganzen Gehabens. Wir veranlaßten ihn dazu, seinen Sadismus noch mehr, als es bisher der Fall gewesen, zu sublimieren, intensive Vereinsarbeit und sportliche Betätigung waren dafür die gegebenen Abflußwege.

*

Bei der Besprechung des letzten Falles konnten wir schon Ansätze zur abnormen — jedenfalls unerwünschten — Gruppenbildung beobachten. Ein hochintelligenter, von unsublimiertem Sadismus strotzender Junge tyrannisierte seine Kollegen, besonders aber Kolleginnen, und verfolgte sie mit seinem Despotismus. Es unterliegt keinem Zweifel, daß man solche Dinge öfters in der Schule sehen kann und daß da rechtzeitiges Eingreifen am Platze ist. Dasselbe gilt nicht so selten von Gruppen, die durch rein positive Libidobindungen zusammengehalten werden, sei es, daß die psychischen Eigenschaften des „Führers" seine führende Idealrolle nicht als erwünscht erscheinen lassen, sei es auch, daß die Bindung zu einer nicht sublimierten Sexualbetätigung führt, die für viele Kinder nicht ohne seelischen Schaden vor sich gehen kann. Das hierher gehörende Material liegt ja in großer Fülle vor, vor allem in dem von Bernfeld herausgegebenen Bande „Vom Gemeinschaftsleben der Jugend".

Kleine aber schädliche Gruppenbildungen um einen neurotischen oder perversen Kameraden oder eine ebensolche Kameradin können wir nicht so selten beobachten. Handelt es sich um ein mit schwereren Störungen behaftetes Kind, so kann die von ihm ausgeübte Suggestion zu einer wahren, induzierten, Neurose führen. Die Behandlung des primären Urhebers der Verwirrung bildet in solchen Fällen die notwendige Voraussetzung zur Sanierung der ganzen Gruppe, ja mitunter der ganzen Klasse. Ich konnte u. a. eine solche Massenneurose unter den Mädchen der vierten Gymnasialklasse beobachten. Sie ging von einer 13jährigen aus, die im Anschlusse an den Tod

der Mutter eine Depression mit sehr vielen hysterischen Zügen entwickelt hatte. Sie schwelgte geradezu in schweren Stimmungen, sprach viel vom Tode, schrieb entsprechende Gedichte und propagierte diese Todesstimmung unter ihren Kolleginnen. Die Freundinnen gingen zusammen auf den Friedhof, schlossen sich für Stunden in dunklen Zimmern ein, zeigten einander ihre Gedichte, schrieben sich wehmütige Briefe, den Unterricht aber ließen sie spurlos an sich vorübergleiten.

Die Behandlung der Urheberin bedurfte einer recht mühevollen Analyse, da wir es, wie erwähnt, mit einer schweren Hysterikerin zu tun hatten. Die Sanierung der Gruppe hingegen gelang mit großer Leichtigkeit, es genügten einige Besprechungen an Ort und Stelle.

Wir wollen noch kurz eine Erscheinung besprechen, der im Schulleben eine recht große Rolle zukommt und die auch in psychologischer Hinsicht unser volles Interesse beanspruchen darf: ich meine das sogenannte Schwänzen oder Schulstürzen. Es tritt bekanntlich individuell oder kollektiv auf. Die letztere Form ist nicht nur besonders störend, sondern auch schwer zu bekämpfen. Auch hier zieht zumeist ein Kind als Urheber alle anderen mit. Solches Entfliehen vor der Schule finden wir nicht selten; es ist entweder die Folge von Verwahrlosung oder der Ausdruck einer neurotischen Störung. Die Verwahrlosung müssen wir durch erzieherische Maßnahmen bekämpfen; ich habe sie in dieser Form in den Volksschulen des öfteren angetroffen. Das neurotische Ausbleiben hat als häufigste Grundlage Angst und Unruhe. Sexuelle Motive spielen da eine große Rolle, die Angst vor dem Lehrer erweist sich oft als auf ihn verschobene und meist als ein Resultat der Vorwürfe wegen Onanierens. Wir wissen, daß oft dasjenige Kind ganz besonders zum Schulschwänzen neigt, das sich vor den Klassenarbeiten fürchtet, und es braucht nicht erst gesagt zu werden, wieviel Neurotisches in einer solchen Angst stecken kann. Ferner ist zu bemerken, daß man auch bei Kindern, bei welchen für das Schwänzen keine aktuellen Motive aufzuweisen sind und die man gewöhnlich als konstitutionelle Psychopathen etwa mit Wandertrieb oder mit der Neigung zu sogenannten *fugues* auffaßt, bei analytischer Betrachtung unbewußte Motive ihres Verhaltens auffindet.

Ich will nur ganz kurz die Rolle des psychoanalytischen Arztes bei Beratung der sexuellen Konflikte der Schulkinder streifen. Er wird hier den Platz gar oft dem Erzieher lassen, falls dieser die Kinder gut kennt und über die notwendigen psychologischen Kenntnisse verfügt. Ich habe aber oft gefunden, daß Kinder, besonders ältere, etwa gegen das Pubertätsalter, sich in intimen Dingen lieber dem Arzt als dem Lehrer anvertrauen. Kampf gegen Masturbation, sexuelle Phantasien, ethische Zweifel und der in der Pubertät und Nachpubertät sooft entfachte Kampf gegen den mächtigen Sexualtrieb, diese Fragen lassen das Schulkind zum Arzt kommen, leichter, wenn es mit dem Arzt in ständiger Fühlung war und ihm schon von vornherein großes Vertrauen schenken konnte.

Versager in der Schule

Von Hans Zulliger, Ittigen (Bern)

Die Vorbedingung dazu, daß ein Lehrer intellektuelle Hemmungen kleineren Umfanges an seinen Schülern selber, und zwar mit den Mitteln der psychoanalytischen Pädagogik, auflösen kann, ist die günstige Übertragung der Kinder auf ihren Erzieher. Es ist nötig, daß es vorher dem Lehrer in ziemlich weitgehendem Maße gelungen ist, aus der durch den Schulzwang zufällig zusammengewürfelten Schülerschar eine unter sich affektiv gebundene Gemeinschaft herzustellen, deren Führer er ist.

Der Ausdruck „Gemeinschaft" ist heute zum pädagogischen Schlagwort geworden und wird für alle möglichen Organisationen verwendet. Es lassen sich sogenannte Gemeinschaften auf der Basis des gemeinsamen Ehrgeizes von Gruppen oder Klassen auf leichteste Weise herstellen. Das Charakteristische daran ist, daß sie recht leicht wieder auseinanderfallen, und daß der individuelle Ehrgeiz, wie er in der alten Schule hoch gezüchtet wurde, zum kollektiven einer Schülergruppe oder Schulklasse wird.

Wenn ich von Gemeinschaft und Führertum spreche, so nehme ich auf die Bedingungen Bezug, die Freud in seiner Abhandlung über „Massenpsychologie und Ich-Analyse" dargelegt hat. Über die Herstellung von Schülergemeinschaften in Freud'schem Sinne, ihre psychische Konstitution und Erscheinungsform habe ich andernorts[1] berichtet und will das Gesagte hier nicht wiederholen. Aber es erscheint mir notwendig, auf die Gemeinschaft als die Voraussetzung für das Gelingen „therapeutischer" Leistungen innerhalb der psychoanalytischen Pädagogik aufmerksam zu machen, weil die „Heilungen" sonst unwahrscheinlich erscheinen, und zugleich anzudeuten, was unter dem Ausdruck „Gemeinschaft" verstanden werden soll.

Die alte Pädagogik konnte sich die Versager nicht erklären. Sie schätzte es meist als Interesselosigkeit und Faulheit ein, wenn ein Schüler in einem oder mehreren Schulfächern plötzlich keinen Fleiß mehr zeigte und in seinen Leistungen nachließ. Mit Zuspruch, Nachhilfestunden, oft auch mit Strafen versuchte sie dem eingerissenen Übel zu steuern. Der Erfolg entsprach in den meisten Fällen dem Aufwande nicht. Aus dem Gefühle der Ohnmacht solchen Erscheinungen gegenüber ließen viele Lehrer „den Dingen ihren Lauf."

Es war der Psychoanalyse vorbehalten, zu entdecken und nachzuweisen, daß intellektuelle Hemmungen meist tiefere psychische Hintergründe haben, und sie zu lösen. Unter Umständen gelingt dies schon dem psychoanalytisch orientierten Pädagogen. Bei schwierigeren Fällen ist angezeigt, die Hilfe psychoanalytischer Therapeuten in Anspruch zu nehmen.

Zwei Beispiele aus der Praxis der psychoanalytischen Pädagogik:

Wir lesen als Klassenlektüre eine Geschichte, deren eines Kapitel von der Krankheit und dem Tode des Helden handelt.

Eine Schülerin, Marie, die vorher gut und fließend las, fällt auf, weil sie Zeilen überspringt, zaghaft liest und über Worte hinwegstolpert. Es hat den Anschein, als begriffe sie nicht, was sie liest.

---

1) „Psychoanalyse und Führerschaft in der Schule". Imago 1930, Heft 1.

Schließlich reklamiert die Klasse, Marie solle nicht weiterlesen. Sie störe. Es sei schade für die Geschichte, wenn man sie nicht besser lese.

„Mir ist es auch lieber!" — nämlich nicht mehr weiter zu lesen genötigt zu werden — sagt Marie und zuckt dabei resigniert mit den Schultern. „Ich kann heut nicht!" Die Art, wie sie es sagt, Ton und Gebärde lassen deutlich erkennen, wie sie sich in sich selbst zurückzieht und sich aufgibt. Und die Art, wie die Klasse sprach, zeigte Ungeduld und Unwillen über die schlechte Leserin.

Dagegen wird vom Lehrer vorgeschlagen, Marie solle den gleichen Abschnitt nochmals herunterlesen, vielleicht gehe es jetzt geläufiger. Eigentlich hat er die Absicht festzustellen, an welchen Worten die Schülerin stolpert, wo sie Zeilen überspringt und wo sie sich verliest — ob da irgend eine Regelmäßigkeit zu beobachten sei.

Die Klasse geht auf den Vorschlag ein. Die Marie liest jedoch auch jetzt den Text nicht sehr viel besser als das erstemal, und bevor sie noch mit der Seite fertig ist, unterbricht sie und sagt: „Es geht einfach heute nicht!"

Nun lesen andere Schüler. Bei Marie konnte beobachtet werden, daß sie überall dort Fehler machte, wo etwas von der Krankheit oder dem Tode des Helden gedruckt stand.

In der Pause, während die Klasse sich auf dem Hofe herumtummelt, bespricht sich der Lehrer mit Marie.

„Warum konntest du heute nicht lesen?" — „Ich weiß es nicht!" — „Vielleicht denkst du dir etwas, das der Grund sein könnte?" — „Ich habe keine Ahnung!" — „Was denkst du gerade jetzt?"

Marie zuckt mit den Schultern.

„So will ich dir mitteilen, was mir aufgefallen ist. Schau her, ich habe die Zeilen angestrichen und die Worte markiert, wo du Fehler machtest — da: Krankheit — Tod — — —"

Marie bricht auf einmal in heftiges Weinen aus. Nachdem sie sich wieder einigermaßen beruhigt hat, fragt der Lehrer um den Grund des Weinens.

Sie hat Angst um ihre Mutter. Diese ist guter Hoffnung und wird bald niederkommen. Die Nachbarinnen haben Marie erzählt, wie schrecklich die Geburten oft sind. Die Mütter riskieren ihr Leben dabei. Die und jene Frau sei an der Geburt eines Kindes gestorben oder kaum mit dem Leben davongekommen. Oft müsse der Arzt herkommen, das Kind im Mutterleibe töten und stückweise herausnehmen. Oder er müsse der Mutter den Leib aufschneiden, wenn das Kind zu groß sei. Und Maries Mutter sei so sehr dick. Marie hat Angst, die Mutter zu verlieren, sie wird an der Geburt sterben, muß sie denken. Und viel lieber wollte sie kein Geschwisterchen bekommen. Die Mutter sei schon jetzt nicht mehr „zwäg" (= beweglich und gesund, munter) wie früher.

Wir erraten: es handelt sich hier um Konflikte um die Ödipuseinstellung und die reaktive Zärtlichkeit und Besorgnis der Mutter gegenüber, auch um den Geschwisterneid.

Die Reaktion der verdrängten Gefühlsbindungen ist deutlich neurotisch. Marie will nicht daran erinnert werden, was in ihr vorgeht. Sie will blind sein gegenüber Krankheit und Tod bei der Lektüre und bringt dies dadurch zuwege, daß ie diese Worte oder die Zeilen, worin sie vorkommen, einfach überspringt — und, wenn sie die Worte schon lesen muß, dabei stottert. Das Stottern deutet

den unbewußten Willen an: „Ich will dies nicht lesen!“ und bedeutet den Kompromiß mit dem bewußten Willen, es doch zu lesen. Sie möchte nicht über Krankheit und Tod lesen, um nicht daran erinnert zu werden, mit was für Themen sich ihr Vor- und Unbewußtes augenblicklich beschäftigt. Die unbewußten Wünsche sind mit bewußtseinsfähigen Fassaden überbaut: der Sorge um die Mutter, der Gefahr droht.

Für den Lehrer kommt ein Vordringen ins Gebiet der unbewußten Wünsche und Verwicklungen bei seinen Schulkindern nicht in Frage. Er kann keine therapeutische Analyse beginnen, das ist nicht seine Sache. Er steht vor seinem Schulkind, das Hilfe nötig hat, er erkennt vermittelst seines psychoanalytischen Wissens die Sachlage und muß unmittelbar helfen, mildern.

Dabei kann er sich auf die innerliche Anerkennung, auf seine Autorität als geliebter Führer stützen, die ihm die Individuen der Gemeinschaft zollen. Wenn er es in seiner Führerschaft so weit gebracht hat, daß er die Rolle eines „Mittlers“ zwischen Kind und Ideal einnimmt, dann wird ihm unbedingt vertraut.

Darum kann er in einem Falle wie Marie, gestützt auf sein tieferes Wissen um die Bedingtheit und die Verkettung eines Symptomes und seiner Ursachen angepaßte Suggestionen erteilen, für die er als Person und Gewährsmann einsteht.

Marie wird gesagt: „Schau, ihr seid fünf Kinder zu Hause, du bist das älteste, und nie ist es bei einer der Geburten der Mutter schlimm ergangen. Es besteht gar kein Grund zu der Erwartung, daß es diesmal schlimmer gehen wird als andere Male. Gewiß ist eine Geburt nichts Leichtes. Die Mutter zahlt ihr Kind mit Schmerzen. Aber normalerweise sind diese zu ertragen, und ich bin ganz überzeugt davon, daß deine Mutter nicht an der Geburt sterben wird!“

Marie hört zu weinen auf und schimpft sich über die dummen Nachbarsweiber aus, die ihr Angst gemacht haben mit ihrem Geklatsch über unglückliche Geburten.

„Jetzt wirst du aber auch wieder ruhig von Krankheit und Tod lesen können!“ so wird die Unterredung vom Lehrer geschlossen.

Nachdem die Schulklasse sich nach der Pause wieder versammelt hat, wird ihr erklärt: Marie sei aus bestimmten Gründen nicht zum lesen disponiert gewesen, nun wolle sie jedoch beweisen, daß sie es noch so gut könne wie je. Sie liest ihren Abschnitt und noch ein weiteres Stück zu aller Befriedigung.

Die Klasse, die weiß, daß sich irgend ein Schüler mit dem Lehrer unter vier Augen besprechen kann, zeigt sich weder verwundert über den Wechsel im Verhalten Maries, noch ist sie neugierig auf das, was besprochen worden ist.

Die Lesestörung wurde beseitigt, es wurde verhindert, daß sich Marie introvertierend in sich selbst zurückzog und von den Kameraden absonderte, und es wurde vermieden, daß die Klasse Marie nicht unwillig aus der Gemeinschaft ausschloß.

Fragt man, warum der Satz nötig war: „Die Mutter zahlt ihr Kind mit Schmerzen?“ — Das ist eine Konzession an die Agressionslust des Mädchens, die wohl in dieser Form erlaubt ist und, falls sie nichts nützt, so doch nichts schadet.

*

Seit ein paar Tagen versagt ein dreizehnjähriger Junge, Max, auffallend in der Mathematik. Er war nämlich vorher einer der besten Rechner gewesen, jetzt irrt er sich beständig, was sich besonders in den Gruppenarbeiten als

störend erweist: die Folge seines Fehlers ist, daß eine Gruppenaufgabe unrichtig gelöst wird, denn die Mitarbeiter müssen sich bei ihren Teilaufgaben auf die von Max errechneten Resultate stützen und verlassen können.

An einem Morgen, während er schriftlich rechnen soll, schreibt Max etwas in ein mit quadrierter Lineatur versehenes Heft. Er macht es offensichtlich so, daß ich es sehen muß. Ich trete hinzu und lese: „Was ist ein Christ?" (unterstrichen), darunter „Ein Christ ist . . ." usw. Ich muß laut lachen.

„Was soll jetzt das bedeuten?" frage ich.

„Das müssen wir für die Unterweisung machen. Der Herr Pfarrer diktiert uns das, dann müssen wirs ins Reine schreiben. Das ist anstatt eines Katechismus!"

„Aha!" sage ich und bemühe mich, nicht weiter über die Sonderbarkeit solcher intellektualisierter Religionseintrichterung zu lächeln.

„Wo hast du eigentlich das Heft her?"

„Im Schrank genommen!"

„Wer gab dir die Erlaubnis?"

„Ich dachte, ich lasse es dann aufschreiben!"

„Ist es aufgeschrieben?" frage ich den Klassenkassier.

„Nein, Max hat nichts gemeldet!"

„Ihr seht, wie ehrlich unser Max ist. Sein Gedächtnis vergißt, daß er zehn Rappen schuldig ist, weil er ein Heft nahm. Aber er verrät sich dem Lehrer, indem er das Heft zur Unzeit benutzt und es so einrichtet, daß er gefragt werden muß, woher es stamme. Ihr staunt? Gewiß hat der gute Max gedacht, er wolle die Bezahlung der zehn Rappen gern vergessen — oder wann hast du denn eigentlich das Heft genommen?"

„Vor vier Tagen."

„Also. Seht, so ein wenig geizig ist er nämlich auch, der Max. Aber das ist doch schön, daß er viel ehrlicher ist, als er will und weiß. — Warum wirst du denn so rot?"

Ich erwarte, daß er sagt, er schäme sich, oder daß er sich über mich erzürnt, weil ich ihn als geizig bezeichne. Daß er sich keinesfalls darüber aufregt, weil die Sache vor allen seinen Schulkameraden verhandelt wird, das weiß ich — denn die Schüler haben sich gegenseitig schon weitgehende Geständnisse über ihre Schlechtigkeit gemacht: sie sprachen davon, wie sie logen, hehlten und stahlen.

Aber der Junge sagt: „Ich habe etwas gedacht." Das heißt, es sei ihm etwas eingefallen, und am Tone, wie er den Satz sagt, merke ich, daß ich Max Gelegenheit geben muß, sich zu äußern. Ich habe auch das bestimmte Gefühl, daß er etwas mitzuteilen hat, was die andere Klasse weniger mehr angeht. Drum sage ich ihm rasch und leise: „Schreibs auf!" und wende mich zur Klasse: „Jemand muß die Ausrechnung für Max übernehmen — ihr seht, ihm geht jetzt Anderes durch den Kopf!"

Max nimmt das Heft für freie Aufsätze hervor, und als er es mir bringt, stehen nur die Worte drin: „Ich will es Ihnen dann mündlich erzählen, das wäre sonst zu lang!"

Am Mittag vernehme ich die Geschichte. Max sollte an einem Samstag, sechs Tage vor dem augenblicklichen Datum, für seinen Vater eine Rechnung beim Tischler bezahlen gehen. Unterwegs traf er andere Kinder an und prahlte mit seinem Silbergeld. Als er dann bei dem Handwerker war, merkte er, daß

er einen Zweifränkler zu wenig hatte, und er wußte, daß er den unterwegs verloren haben mußte. Der Handwerker hatte jedoch schon quittiert. Max sagte ihm nun nicht die Wahrheit, denn er hoffte, das verlorene Geldstück noch zu finden. Er sagte dem Manne, er habe nicht den vollen Betrag mitgenommen, er werde das Fehlende bringen. Der Tischler antwortete, damit pressiere es nicht, Max könne das Geld gelegentlich einmal bringen, wenn er gut dazu Zeit habe. Max ging den Weg zurück und suchte, fand jedoch nichts mehr. Nun dachte er sich, er müsse die zwei Franken zusammensparen. Und zwar in spätestens zehn Tagen. Er dachte sich alles mögliche aus, wie er Geld verdienen könne.

„Ich werde es jetzt meinem Vater doch sagen, was mir mit dem Zweifränkler passiert ist", schloß er. „Ich denke jetzt nämlich, wenn Sie mir nichts gesagt haben wegen des Heftes, das ich zu zahlen vergaß, dann wird der Vater auch nicht so streng sein!"

Ich machte dann Max darauf aufmerksam, daß er wohl aus der Klassenkasse den Fehlbetrag geliehen bekomme, wenn er der Klasse sein Mißgeschick mitteile. Er tat dies auch, zahlte den Betrag ratenweise zurück und hat seinem Vater die ganze Geschichte erzählt.

Von dem Tage an, da er sich sicher fühlte, den Fehlbetrag an den Tischler rechtzeitig rückerstatten zu können, rechnete er wieder wie vorher. „Jetzt ist mir das Rechnen schon wieder lieber", sagte er lachend, „jetzt, wo ich sicher bin, daß es mir nicht an den Kragen gehen kann!"

„Wer hätte dir denn an den Kragen gehen können?"

„Der Vater. — Oder auch Sie — wegen des Heftes!"

Wahrscheinlich kann man sich die Zusammenhänge der Geschehnisse mit dem Versagen im Rechnen ungefähr folgendermaßen erklären:

Für das Unbewußte Maxens bedeutete das Geld, das er vom Vater erhalten hatte, die Potenz, den Penis. Die Geldübergabe hat den Sinn einer Kastration des Vaters: der Junge hat sich dessen Potenz = Penis angeeignet. Er prahlt und spielt damit vor andern Kindern, was wohl ein Onanieäquivalent bedeutet. Es folgt das Verlieren eines Teiles des Geldes, was dem Samenverlust, Potenzverlust, der Kastration (pars pro toto, er verliert ja nicht den vollen Betrag) gleichkommt und nochmals die Kastration des Vaters bedeutet, und zwar eine Kastration durch Max.

Nun hat er Schuldgefühle. Er hegt eine dunkle Furcht, daß der Vater den Verlust des Zweifränklers bestrafe. Wenn man bedenkt, daß Max ein großer, kräftiger, aber auch psychisch sonst eher robuster Junge ist, dann will es einem scheinen, die Angst vor dem Vater stehe in keinem rechten Verhältnis zu dem Verlust des Geldstückes, für den sich der Verlierer wie für eine „Sünde" verantwortlich fühlt und sich vor der Entdeckung fürchtet. Diese Überlegung verstärkt den Verdacht, daß Geld und Geldverlieren für das Unbewußte des Jungen etwas ganz anderes ist und eben viel mehr bedeutet als für das Bewußte. Er kann die Schmälerung des Vaters nur gutmachen durch Schmälerung seiner selbst: indem er von seinem Gelde abgibt. Das heißt, indem er sich selbst kastriert, um nicht vom Vater kastriert zu werden.

Dieser unbewußte Konflikt beschäftigt ihn, er ist wohl ein Rechenproblem, das ihn mehr behelligt als das andere in der Schule.

Die genauere Untersuchung seiner Rechnungsfehler zeigt, daß er zu ver-

schiedenen Malen Subtraktionen vergessen hat. Genau so, wie er vergessen hat, das aus dem Materialschranke genommene Heft zu bezahlen oder zur späteren Bezahlung aufschreiben zu lassen.

Die Geschichte mit dem Hefte hat noch eine weitere psychologisch interessante Seite: am Lehrer wird gleichsam Hauptprobe zu dem Drama abgehalten, was sich zuhause mit dem Vater bei Entdeckung des unbewußt als Diebstahl gewerteten Geldverlierens abspielen könnte. („Ich werde es jetzt meinem Vater doch sagen, was mit dem Zweifränkler passiert ist, ich denke jetzt nämlich, wenn Sie mir nichts gesagt haben wegen des Heftes" [das heißt, „wenn Sie mich wegen dieses Diebstahls nicht bestraft haben"] — „dann wird der Vater auch nicht so streng sein.") Die Bedeutung der Unterschlagung in der Schule und des nachherigen Selbstverrates wird in ihrem Zusammenhange mit dem Geldverlust klar: die beiden Fakten sind kausal miteinander verknüpft, die Aussage des Jungen beweist es. Und der Zusammenhang des Versagens im Rechnen lag nahe.

Es war nun auch naheliegend, so zu folgern: Wenn der Lehrer die Partei des Jungen annimmt, indem er ihm behilflich ist, die gefürchtete, vom Vater erwartete Kastration (Strafe) zu vermeiden oder zu mildern, dann konnte der Junge wieder konfliktfrei werden, und er konnte wieder normal rechnen.

Deshalb war es richtig gewesen, daß nicht strenge dreingefahren wurde, als die Unterschlagung des Heftgeldes an den Tag gekommen war. Um die Parteinahme für den Jungen diesem noch deutlicher zu zeigen, wurde er darauf aufmerksam gemacht, wie und wo er die zwei Franken ohne weiteres bekommen konnte, um dem Tischler die Schuld zu bezahlen. Auf diese Art konnte der Junge seinen Konflikt mit Hilfe der Gemeinschaft erledigen.

Vielleicht ist es nötig, daß es deutlich gesagt wird: von den psychoanalytischen Überlegungen des Lehrers wurde dem Jungen kein Wort mitgeteilt. Es wäre nicht nur unnötig, es wäre auch unsinnig gewesen, dem Knaben Deutungen an den Kopf zu werfen, die er nur im Zusammenhange einer weitgehenden Analyse hätte erfassen können. Dahingegen war es nötig, daß der Lehrer die Zusammenhänge erriet, um richtig reagieren zu können. Dieses Erraten, das muß auch gesagt sein, ist weniger ein solches auf intellektuellem Wege, als ein Sicherkennen der beiden Unbewußten des Lehrers und des Schülers. Es zeigt, daß das psychoanalytische Wissen des Lehrers tiefere Schichten seines Selbst umfassen muß als nur den Intellekt: wenn er erst noch lange nachdenken, überlegen müßte, so würde er nicht unmittelbar reagieren können. Dieses tiefere Wissen erreicht ein Pädagoge wohl nur, indem er sich einer eigenen Analyse unterzieht — es ist zu bezweifeln, daß er es allein durch die Lektüre und das Studium der psychoanalytischen Literatur sich aneignen kann.

Beispiel aus der Berufsberatung:

Noch viel weniger als innerhalb der psychoanalytischen Pädagogik hat man in der Erziehungs- und Berufsberatung die Gelegenheit, therapeutische Analyse im engeren Sinne zu treiben. Die Verhältnisse liegen so, daß innerhalb ganz kurzer Fristen, nach einer oder einigen wenigen Besprechungen ein möglichst den Umständen angepaßter Rat erteilt werden muß.

Es kommt eine Mutter und beklagt sich über die Veränderungen, die sie an ihrem achtzehnjährigen Sohne, einem Gymnasiasten der literarischen Abtei-

lung, hat feststellen müssen. Er steht am Ende der Sekunda und verliert plötzlich jegliches Interesse außer an der Mathematik. Sie hat ein paar Hefte mitgebracht. Sie fallen auf durch ihre Sauberkeit. Die Schrift sieht wie gestochen aus, die graphischen Darstellungen bestechen durch ihre Genauigkeit und Klarheit in Strich und Ausführung.

Der Jüngling erklärt, er sei müde, sich mit Sprachen abzuplagen, er habe es bis dahin mehr mit Fleiß als mit Neigung getan, weil seine Eltern aus ihm einen Gelehrten machen wollten, er hätte Gymnasiallehrer oder Jurist werden sollen. Mathematik habe er gern, weil sie eine exakte Wissenschaft sei. Die Konstruktionen gefallen ihm „schon deshalb, weil man mit den Händen etwas anfangen kann." Er habe seinerzeit am technischen Zeichnen große Freude gehabt. In den Lektionen schweifen ihm die Gedanken ab, wohin weiß er nicht.

Zu Beginn einer zweiten Besprechung legt er, anscheinend ohne es selber zu wissen, meine Bücher auf dem Rauchtischchen liebevoll in peinlichste Ordnung.

Das Gespräch dreht sich dann um seine Freundschaften. Er hat keinen besonderen Freund, alle sind ihm zu oberflächlich, zu unzuverlässig. Mit Mädchen hatte er nie etwas (das hatte mir schon die Mutter versichert). In seinem Leben hat er ein einziges Mal onaniert. Die Ejakulation erschreckte ihn so sehr, daß er „es ein für allemal" ließ. Krank ist er nie gewesen, Aufsatzkopfweh und dergleichen, auch Examenangst hätten ihn nie geplagt, sagt er aus.

Ich bekomme den Eindruck, daß ich es mit einer Zwangsneurose zu tun habe.[1] Den Eltern schlage ich eine psychoanalytische Behandlung bei einem Mediziner vor. Die allgemeine intellektuelle Hemmung versuche ich ihnen aus der Neurose ihres Sohnes zu erklären und gebe der Hoffnung Ausdruck, daß die Behebung der Krankheit auch die Schulschwierigkeiten lösen würde. Aber die Eltern wollen auf den Vorschlag nicht eingehen. Die Kosten seien zu groß, der Junge habe seine Zeit ganz nötig, um Aufgaben zu machen und eventuell Nachhilfestunden zu nehmen. Die Kur daure auch zu lange (ich gab 1—2 Jahre an).

So mußte ich nach anderer Hilfeleistung Umschau halten. Ich überlege:

Im Gymnasium kommt der Bursche nicht weiter. Es wird das beste sein, ihn in einen Beruf zu stecken. Es muß ein Beruf sein, der seinem zwangsneurotischen Charakter weitgehend entgegen kommt — einer, in dem er seine Krankheit direkt auswerten kann — wo sie ihn fördert. Es muß aber auch ein Beruf sein, der die Möglichkeit späteren akademischen Studiums in sich schließt — anders werde ich die Eltern nicht überreden können. Einen Anhaltspunkt dafür, wozu sich der Junge eignet, habe ich: seine Freude an strikter Ordnung, an Exaktheit und konstruktiver Klarheit, seine Fähigkeit in der Mathematik und seine Lust, die Hände zum Zeichnen zu brauchen, und zwar nicht zum künstlerischen, zum Freihandzeichnen, eher zum Hantieren mit der Reißfeder.

Eine Beschäftigung auf einer Bank kam wohl nicht in Frage. Denn dort hätte der junge Mann in der zwangsneurotischen Gehemmtheit seiner Produktivität, in der durch seine Krankheit bedingten Einengung seiner schöpferischen Kraft es gewiß nie zu einem selbständigen Posten gebracht. Auch hätte er dort — bei einer sehr subalternen Beamtung — sicher in der Hauptsache nur Schreibarbeit zu leisten gehabt — und dies hätte seiner im Grunde genommen bedeutenderen Intelligenzanlage auf die Dauer nicht genügt: er wäre sich unglücklich vorgekommen.

---

1) Ein Versuch mit den Rorschachschen Tests bestätigte den Eindruck.

Ähnlich hätte es sich bei einer Beschäftigung auf der eidgenössischen Münzstätte verhalten. Außerdem sind dort die Stellen nicht so sehr dicht gesät.

So kam ich zum Schluße, es werde wohl angezeigt sein, dem jungen Manne folgendes zu raten, bezw. mit ihm zu besprechen:

Was er dazu sage, wenn ich seinen Eltern vorschlage, sie sollen ihm eine Anstellung auf dem topographischen Büro suchen, oder ihn zu einem Geometer geben. — Oder es sei eine Stelle bei einer technischen Firma zu suchen, wo er eine Lehrzeit als Zeichner durchlaufen könne und die Aussicht bestehe, daß er später sich an einem Technikum und Polytechnikum weiter ausbilde.

Er war für den letzten Vorschlag sofort begeistert, meint jedoch, es würde schwer sein, die Eltern zu überreden, weil sie es als eine Demütigung betrachten würden, wenn er seine Gymnasialzeit nicht beendige. Der Gedanke, daß die Eltern darauf beharren würden, er müsse das Gymnasium beendigen, deprimiert ihn so sehr, daß er feuchte Augen bekommt und hervorwürgt, am besten wäre, wenn er „überhaupt nicht da wäre."

Ich spreche ihm Hoffnung zu und bin froh, daß er mir in Andeutungen Suizidgedanken geäußert hat: damit werde ich etwas ausrichten können.

Es folgte dann noch eine Besprechung mit den Eltern, denen ich mit starken Farben „den Teufel an die Wand" malte, sie aber auch mit den Aussichten auf das Technikum und Polytechnikum zu bestechen suchte. Es gelang, sie schließlich so weit zu treiben, daß sie ihrem Narzißmus das Opfer brachten, nicht einen Gelehrten, einen Gymnasiallehrer (die Mutter hatte einen Bruder, der dieses Amt innehatte) oder einen Juristen (das war der Traum des Vaters gewesen) zum Sohne zu haben, sondern vorläufig „nur" einen Zeichner, der vielleicht einmal Ingenieur werden konnte. Der junge Mann wurde also aus dem Gymnasium weggenommen, man fand eine Stelle als Maschinenzeichnerlehrling, und Dreivierteljahre später besuchte er mich, um mir mitzuteilen, wie glücklich er sich fühle. Er hatte sich inzwischen auch äußerlich verändert, hatte eine aufrechtere Haltung und einen zuversichtlicheren Blick. Seine Vorgesetzten seien mit ihm sehr zufrieden, meldete er, und er verdiene auch schon einen kleinen Lohn.

Von einem Wunsche, später ein Studium wiederaufzunehmen, verriet er nichts, dagegen hoffte er, vermöge seiner Geschicklichkeit im Fache einst zum Chef seiner Abteilung vorrücken zu können. Er fragte noch, was ich jetzt über eine Analyse denke, nicht deshalb, weil er momentan eine solche bei seinen Eltern hätte durchsetzen können, sondern weil es ihn interessiere, wie ich darüber denke.

Solange er sich wohl fühle und sich keine neuerlichen Schwierigkeiten, Depressionen usw., zeigen würden, antwortete ich, dürfte er ruhig zuwarten. Das war als Suggestion gedacht, um ihn noch selbstsicherer zu machen für den Augenblick, wo eine Analyse nicht in Frage kommen konnte.

Der Grund einer fast allgemeinen intellektuellen Hemmung, wie sie bei Leuten im Pubertätsalter nicht so gar selten zu beobachten ist, besteht wohl nicht selten in einer neurotischen Erkrankung. Wenn eine Behandlung nicht stattfinden kann, dann ist es wohl angezeigt, wo dies möglich ist, die Krankheit für den Beruf auszunutzen. Gewiß macht eine derartige Maßnahme den betreffenden Menschen nicht gesund, aber sie macht ihn doch realitätsfähiger.

Beispiel aus einer Kinderanalyse:

Anna ist die dreizehnjährige Tochter eines Arbeiters. Sie kann seit ihrem zehnten Lebensjahre nicht mehr lesen und gilt als eine schlechte Schülerin. Denn sie meldet sich nie zu Worte, sie traut sich nichts zu, ist still und verschlossen und nicht von der Art wie ihre Kameradinnen.

Man kann sich leicht davon überzeugen, daß sie die Buchstaben kennt. Sie erfaßt auch den Sinn der Worte und Sätze, aber sie kann die Abschnittchen nicht beginnen.

Wenn Anna lesen soll, so sieht es so aus, als ob die Luft in der Luftröhre nicht mehr weiter, weder vorwärts noch rückwärts käme.

„Ich habe das Gefühl", sagt sie aus, „es stecke mir etwas im Halse, ähnlich, wie wenn man sich verschluckt hat, oder wenn man einen zu großen Bissen heruntergeschluckt hat."

Nach einer Anzahl von Stunden kommt sie auf eine merkwürdige Angst vor Männern zu sprechen und macht dafür Träume verantwortlich, die sie von Zeit zu Zeit immer wieder hat, und die alle fast gleichen Inhalt aufweisen: Sie wird von einem großen, greisen Manne verfolgt, flüchtet und erwacht in Angst.

Aufgefordert, mir mitzuteilen, was ihr denn zu diesen Träumen einfalle, erzählt sie vorerst Geschichten, die sie gehört hat, und die zum Inhalte haben, daß ein Mann ein kleines Mädchen verfolgt, in den Wald schleppt und dort tötet.

Der Mann gleicht einem alten Metzger im Dorfe. Anna hat zugesehen, wie Schweine geschlachtet wurden, der Alte hat ihr einst mit einem großen Messer gedroht, er schneide ihr die Nase ab, wenn sie zu nahe komme. Die Tatsache, daß die Lesestörung einst ausbrach, als Anna ihr erstes Brüderchen erhielt, bringt uns auf die sexuelle Frage, die uns nun etwa ein Dutzend Stunden beschäftigt. Als wir schließlich auf die Frage stoßen, warum es zweierlei Geschlechter gebe, wird das Thema plötzlich dadurch unterbrochen, daß Anna sich an den Hals greift und auf eine Narbe weist. Hier sei sie operiert worden, sagt sie aus, und vielleicht sei dies die Schuld, daß ihr beim Lesen die Luft stecken bleibe. Man habe ihr vielleicht die Mandeln herausgeschnitten.

Ich erkläre ihr, daß dies unmöglich sei, die Mandeln würden durch den Mund geschnitten. Es stellt sich dann heraus, daß ihr wirklich einmal die Mandeln geschnitten worden waren, was sie lange Jahre völlig vergessen hatte. Es folgt nun wieder ein Traum, in dem sie von einem Manne verfolgt wurde. Er trug einen weißen Mantel und forderte sie auf, „Aa!" zu sprechen. Es wollte ihr nichts dazu einfallen.

Für kurze Zeit änderte sich nun die Lesestörung. Anna konnte jetzt die Abschnittchen wohl beginnen, aber bei einem jeden Worte, das mit einem A, W oder B begann, blieb sie stecken und zeigte äußerlich genau die gleiche Verhaltungsweise wie vorher, als sie an den Abschnittanfängen stecken blieb.

Merkwürdig ist auch, daß sie bei Gesprächen nicht stotterte, sie redete ziemlich fließend.

Das Thema wechselte nun wieder und bewegte sich wie in einer einwärts verfolgten Spirale nach dem sexuellen Problem, in dessen Mittelpunkt die Geburt des Brüderchens stand.

Während Anna nun eines Tages davon sprach, daß sie schon im dritten Schuljahre (10. Altersjahr) Mühe hatte, die A, B und W auszusprechen, und

daß das Übel sich verschlimmerte, als das Brüderchen zur Welt gekommen sei, stottert sie bei „Brüderchen".

Sie erzählt dann, daß sie damals, nachdem das Brüderchen zur Welt gekommen war, blutige Wäsche der Mutter vorgefunden habe. Sie vermutete, es sei etwas Grausames geschehen, der Arzt war dagewesen. Nun erinnert sie sich an ihren zuletzt erzählten Traum und erkennt in dem Manne, der sie gepackt hat, den Arzt.

Mit vielem Affekt berichtet sie von den Schrecken der Mandeloperation, von der Angst, die sie damals ausgestanden hat, und der sie nicht einmal durch Weinen oder Schreien Ausdruck geben durfte — „weil ich erwartete, der Arzt könnte sonst zornig werden und mir zuviel abschneiden". Auf einmal will sie sich erinnern, daß ihr ein Arzt mit Namen B. die Zunge herunterdrückte, daß es sie schmerzte, und daß er ihr befohlen habe, „Aa!" zu sagen.

Nachdem noch eingestanden worden ist, daß sich Anna die Entstehung der Mädchen durch die Kastration von Knaben vorstellte, nachdem Ödipuswünsche gegenüber der Mutter und Kastrationswünsche gegenüber dem Bruder zum Vorschein gekommen waren, lösten sich die Symptome.

Das Nichtaussprechenkönnen des A ging auf die Mandeloperation zurück. A bedeutete auch sie selber (Anna), die wegen ihrer schlimmen Wünsche gegenüber Mutter und Bruder Bestrafung erwartete, nämlich den Tod durch einen Mann, der sie verfolgte und im Wald erstach. A ist das unvollkommene „Anna", es bedeutet den Verrat, daß sie kastriert, d. h. ein Mädchen ist. A und Ab geht auf die Umwandlung der Mädchen aus ehemaligen Knaben, denen der Penis ab-geschnitten worden ist („ab"-schneiden, „ab"-hauen, der Penis ist „ab").

Hier ergibt sich die Verbindung mit dem B. Das B bedeutet außerdem das Brüderchen („Brüederli"=Brüderchen beginnt mit einem B), gegen das sich Annas Kastrationswünsche richten und den Arzt mit Namen B.

W bedeutet „Weh", Schmerzen: die Schmerzen bei der Mandeloperation, die Schmerzen, die sie beim allerersten Besuche des Arztes erlitt, als sie einen Abszeß an der Gurgel aufschneiden und ausdrücken ließ (darum die Narbe) und alle anderen Schmerzen, die sie erlitten hatte, auch die phantasierten Schmerzen bei ihrer Kastration. Alle Schmerzen werden unbewußt als Strafe gegen ihre bösen Wünsche (Kastrationswünsche gegenüber Mutter und Bruder) aufgefaßt. Mandel- und Abszeßoperation werden unbewußt als Kastration gedeutet und als Bestrafung gewertet.

Die Lesestörung, die etwas wie eine allgemeine Verdummung zur Folge hatte, brach damals aus, als das Brüderchen zur Welt und der Arzt ins Haus kam, und als Anna die blutige Wäsche der Mutter vorfand. Diese Tatsachen wollten einesteils Anna an die erlittenen Operationen erinnern, die als Kastration aufgefaßt und verdrängt worden waren, andernteils erwartete sie, daß das, was jetzt der Mutter an Gewalttätigkeit geschah, auch ihr, Anna, geschehen könnte. Die blutige Wäsche, das heißt die Kastration der Mutter, bedeutete auch die Erfüllung der Ödipuswünsche Annas (Allmacht der Gedanken).

Anna konnte nun wieder fließend lesen, wurde bald munterer und leistete in der Schule mehr als vorher: sie war zu einer guten Durchschnittsschülerin geworden. Der Erfolg hielt bis jetzt an, sie kommt nächstes Frühjahr aus der Schule.

Unbesprochen blieb, weshalb Anna die Abschnittanfänge nicht hatte lesen können. Vermutlich hängt dies mit der Kastrationsidee zusammen („Ab"-schnitt,

abschneiden). Das Steckenbleiben der Luft entsprach einer Schreckvorstellung, die Anna völlig vergessen hatte: es war so wie damals, als ihr der Arzt die Mandeln wegschnitt.

Die Analyse wurde abgebrochen, nachdem die Symptome verschwunden waren, und sie sind anscheinend dauernd verschwunden. Sie geschah wenig „klassisch", war mit viel Pädagogik (Suggestionen) vermischt und ziemlich „aktiv", wie es für diesen Fall nötig erschien. Hauptsache war der möglichst baldige Erfolg für die Schülerin, und wenn hier darüber berichtet wird, dann nicht darum, um ein Analysenmuster vorzuführen, sondern um aufzuzeigen, was für Hintergründe und komplizierte Verwicklungen hinter intellektuellen Hemmungen versteckt sind.

Hintergründe einer orthographischen Hemmung

Beobachtungen an einem Schüler

Von Hans Zulliger, Ittigen

Vorgeschichte

Ende Mai war es, als ich nach einer Pause ins Klassenzimmer trat und sah, daß Schüler und Schülerinnen an den Fenstern sich drängten. Dazu füllte Gelächter den Raum. Als man mich bemerkte, flüchtete jedermann an seinen Platz. Besonders bei den Mädchen zeigte sich peinlichste Verlegenheit, sie rissen Bücher hervor und vertieften sich darin, einige waren bis über die Ohren rot geworden. „Was ist los?"

Niemand gab mir Antwort. Ein Junge blickte rasch auf zu mir, das unterbrochene Lachen kaum unterdrückend, senkte dann den Kopf wieder.

Ich ging ans nächste Fenster: Auf der Straße vor dem Schulhause begattete sich ein Hundepaar.

Wie ich mich wieder gegen das Zimmer wende, meint ein Junge, Franz P., ein 14jähriger Bauernsohn: „Das ist ja nichts Besonderes!" — Erleichtert atmen alle auf. „Ich finde auch!" sage ich. „Das ist etwas Notwendiges, damit die Hündin Junge bekommt; ich denke, ihr wißt das alle. Ich weiß nur nicht, weshalb ihr daran solche Freude habt, und warum ihr so mit schlechtem Gewissen an den Platz rennt, wenn ich hereintrete."

„Man sieht das nicht so häufig", meint Franz.

„Deshalb das große Interesse." — „Ja."

„Aber das erklärt eure Flucht an den Platz noch nicht."

„Man ist geniert!" (Man schämt sich.)

„So lange ihr unter euch waret, geniertet ihr euch nicht!"

Schweigen. Es will mir niemand sagen, warum man vor den Erwachsenen so tut, als müsse man sich schämen zuzugestehen, daß man sich als Kind für die Begattung interessiert.

Es ist ja klar warum. — Die Erwachsenen zwingen durch ihre Heimlichtuerei in geschlechtlichen Dingen, insbesondere um den Begattungsakt, die Kinder zu einer doppelten Moral. Unter sich schämen sich dann die Kinder nicht, über diese „Geheimnisse" zu sprechen oder ihnen zuzusehen. Aber vor den Erwachsenen spielen sie sich auf, als wüßten sie von nichts.

Ich dränge nicht weiter in die Schüler. In der Hoffnung, daß einer sich äußern werde, teile ich die Hefte für „Freien Aufsatz“[1] aus. Bald schreiben alle eifrig, ich gehe durch die Schülerreihen und sehe, daß kein einziger über das schreibt, was ich erwartete.

Nach einer halben Stunde kommt Franz P. hervor und bringt sein Heft. Sein Aufsatz ist ein Bericht, wie er beim Milchaustragen eine Kanne umstürzte und dann schlecht ausmaß, so daß er den Verlust wieder wettmachte. Dann sehe ich, daß unter dem Löschblatt ein Zettel liegt. Darauf hat Franz mit Blei geschrieben: „Ist es wahr, daß dies gefährlich ist, wenn man es zuviel macht?“

Ich schreibe darunter: „Wie meinst du das? Du mußt dich besser erklären!“

Franz geht an sein Pültchen, kommt nach einer Weile wieder. Es liegt ein neuer Zettel in seinem Hefte: „Einer unserer Milchburschen, mit dem ich es gut konnte (= der mein Freund war), hat mir erzählt, es seien in der Stadt so schlechte Mädchen, die verführen einen und hängen einem eine Krankheit an.“

Ich schreibe, Franz soll nach Schulschluß auf mich warten, ich würde ihm dann Auskunft geben.

„Der Köbi hat mir das gesagt“, wiederholt er, als er unter vier Augen mit mir redet. „Er habe einen gekannt, der sei krank geworden und mußte in die Insel.“ (Ein Berner Spital.)

„Das ist schon möglich. Es gibt Krankheiten, sogenannte Geschlechtskrankheiten, die bei der Begattung von einem Menschen auf den anderen übertragen werden. Das gibt es ja beim Vieh auch.“

„Ah ja! Eine von unseren Kühen hatte so eine Art Seuche, der Vater hat einmal etwas darüber erzählt. Ich glaube, man hat dann alle Kühe töten müssen.“

Das Gespräch stockt.

„Aber du hast ja etwas ganz anderes gefragt!“ sage ich.

Er schaut mich wie verwundert an.

„Du hast gefragt, ob es gefährlich sei, wenn man das zuviel macht!“

„Ja!“ bestätigt er und schlägt den Blick nieder.

Ich warte eine Weile. Dann frage ich: „Sag einmal, Franz, hast du vielleicht etwas anderes damit gemeint?“

Er ist betroffen, schaut mich erschrocken an, faßt sich dann und sagt bestimmt: „Nein!“ Dann fügt er bei: „Ich habe auf dem Zettel nur dumm gefragt!“

„Möchtest du noch etwas wissen?“ — „Nein!“

Wir gingen heim. Ich war sicher, daß Franz P. Onaniebefürchtungen in sich wälzte. Ihretwillen hatte er „dumm gefragt“; er wollte fragen, ob man wegen der Onanie krank werde — ob e r der Onanie wegen krank werde. Aber sein Zutrauen zu mir, seine Bindung an mich war noch zu wenig tragfähig, als daß er sich so weit hätte preisgeben können, um ganz offen mit mir zu sprechen über das, was ihn bedrückte.

Ich hatte kein Recht, mich ihm aufzudrängen, deshalb ließ ich die Sache, wie sie war.

Die intellektuelle Hemmung und ihre Ursachen

Ein halbes Jahr später. Franz fängt an, in seinen schriftlichen Arbeiten bei dem Worte „nicht“ das t zu vergessen. Selbst dann, wenn er seine Schriftstücke nach der Niederschrift sorgfältig nachliest, übersieht er an etlichen Orten die fehlenden t.

---

1) Hefte, die nur zwischen Schüler und Lehrer als Vertrauenssache zirkulieren und deren Inhalt durch keinerlei Bestimmungen gebunden und nicht zensiert wird.

Einmal macht er mir im freien Aufsatz die Mitteilung: „Ich weiß gar nich, warum ich immer die t bei nicht vergesse. Das läuft mir bald nach. Ich ärgere mich. Aber es nützt nichs. (Er flickt ein t übers „nichs“ und fährt fort): Jetzt habe ich schon wieder den blöden Fehler gemacht!“[1]

Ich mache ihn darauf aufmerksam, daß er das t schon in der ersten Zeile zu machen vergaß.

„Das ist verflucht!“ schimpft er. „Wie verhext!“

Ich lade ihn zu einer Besprechung ein.

„Der Vater hat mir gesagt: ‚Je älter, desto dümmer‘, und ich glaube bald selber daran“, sagt er.

„Hast du darüber nachgedacht, was der Grund sein könnte, daß du das t nicht schreibst?“

„Nein. Ich habe keine Ahnung. Das ärgste ist, daß ich mir Mühe gebe und doch nicht merke, wenn ich den Fehler mache!“

„Vielleicht kommen wir dem Ding auf die Spur, wenn du helfen willst!“

„Da wäre ich froh!“

Ich selber habe keine Ahnung, woher die Fehlhandlung stammen könnte, daß Franz die „t“ vergißt.

„Etwas in dir unterdrückt, daß du die t schreibst“, sage ich. „Da steckt ein Geheimnis dahinter. Sag einmal, fällt dir etwas zu t ein?“

Er schüttelt den Kopf.

„Was ist dir denn eingefallen?“

Er steht sinnend. Dann: „Etwas . . . aber das hat mit dem t gar nichts zu tun!“

„Ja, was denn?“

Er zwingt sich zu einem Anlauf: „Wegen . . .“. Er stockt.

„So red doch heraus!“

„Sie haben damals Recht gehabt.“

Ich weiß nicht, auf was für ein „damals“ er anspielt. „Wann damals?“

„Damals — wegen Köbi — wegen des Zettels.“

Jetzt erinnere ich mich. Franz will mir sagen, ich habe Recht gehabt, als ich vermutete, er habe mich über etwas anderes ausholen wollen als über Geschlechtskrankheiten. Was er mir jetzt sagt, ist das Geständnis seiner Masturbation.

„Und?“ frage ich.

„Ich habe schon lange probiert, es nicht mehr zu machen. Aber ganz immer kann ich mich nicht beherrschen. Hätte ich es nie gelernt!“

„Gelernt?“

„Der Köbi hat es mir gesagt. Darum hasse ich ihn jetzt. Der kann froh sein, ist er nicht mehr bei uns!“

„Hast du schon jemand — davon — berichtet?“

„Was denken Sie auch — nie!“

„Du hast mich also damals fragen wollen, ob du — davon — krank werdest, wenn du es häufig machst?“ — „Ich hatte Angst.“

„Krank wirst du davon nicht. Kannst mir glauben, es ist keine Gefahr dabei. Das Schlimme ist die Angst. Aber du brauchst keine zu haben. Hingegen, wenn du dich beherrschen kannst, ist's auch recht, die Selbstbeherrschung — aber nicht die

---

1) Die Schreibart „nich“ für „nicht“ ist nicht etwa aus dem Dialektgebrauche erklärbar. Wir sagen im Dialekt „nit“ oder „niid“.

aus Angst — schadet keinem. Es ist gut, wenn man sich beherrschen kann und nicht einem jeden Gelüstlein nachgibt. Aber wenn du es nicht vermagst, ist es nicht schädlich und tut dir nichts. Hingegen, das bitt ich dich, zeige es keinem andern, denn alle haben Angst, und du weißt selber, wie unangenehm das ist. Und ich denke, so nach und nach kommst du von selbst von der Sache los."

„Aber der Vater hat gesagt, ich werde je länger je dümmer. Ich werde vergeßlich, das ist wahr, und es passiert mir, daß ich etwas Ungeschicktes mache, Milch verschütte und so."

„Und da hast du dir gedacht . . .?"

„Ich habe gedacht, das sei die Folge, die Strafe."

„Ich denke, das ist die Folge der Angst. Deshalb sage ich dir nochmals, du brauchest keine Angst zu haben, wenn dir — das — passiert."

Franz schaut mich dankbar an. Ich weiß, daß ich mit der Suggestion: „Du brauchst keine Angst zu haben!" und „Es schadet nichts, du wirst nicht krank!" den Jungen nicht von seinen Onaniebefürchtungen, nicht von seinen Ängsten völlig habe lösen können. Aber ich habe ihn doch in gewissem Sinne erleichtert. Er wird die Verantwortung teilweise auf mich verschieben, wenn er dem Triebe weiter nachgibt. Das dämpft die Angstspannung. Dazu wird die Suggestion wirken. Ich bin für Franz in der Zwischenzeit — zwischen jener ersten und der jetzigen Besprechung — etwas anderes geworden: Er ist nun so stark an mich gebunden, daß er mir Geständnisse ernstester Art machen kann. Ich spiele für ihn eine bedeutendere Rolle als zuvor. Umso stärker wird die Suggestion wirken. Ich habe ihn vor das „Ideal" der Selbstbeherrschung gestellt. Insofern kann man mir vorwerfen, ich hätte im Sinne der Verdrängung gearbeitet.

Das glaube ich zwar nicht, denn ich verbot nichts und wollte nichts erzwingen. Zwischen der Verdrängung und Beherrschung, ja bewußten Unterdrückung besteht eben ein wesentlicher Unterschied — die bewußte Absicht, der Wille statt der reflektorischen Abwehr. Ich stellte mich nur auf die Seite seines eigenen Ich-Ideals — und wenn ich es gar nicht getan hätte, dann hätte er mich wahrscheinlich als „Versucher" eingeschätzt und abgelehnt. Ich mußte mich auf die Seite seines Ich-Ideals stellen, aber ich mußte zugleich dem Ich-Ideale die Strenge abdämpfen.

Dem psychoanalytischen Therapeuten mag die ganze Art meines Vorgehens stümperhaft, unvollkommen, mangelhaft erscheinen. Aber man soll sich einmal die praktische Situation vorstellen, die so ganz anders aussieht als die analytische im Ordinationszimmer. Was ich als Dorfschulmeister in der Konstellation der gegebenen Verhältnisse in einem viertelstündigen Gespräche tun konnte, ist gering, aber für den praktischen Fall doch viel.

Die Besprechung mit Franz wurde unterbrochen, weil ich wußte, daß er schon genug Zeit verbraucht hatte, um auf dem Heimwege rennen zu müssen. Denn man braucht ihn zu Hause wie einen Knecht, und sein Vater ist unzufrieden, wenn Franz sich auf dem Heimwege versäumt.

„Jetzt haben wir zwar nichts von deiner Vergessenheit herausgebracht," sagte ich ihm zum Abschied. „Aber was wir besprachen, ist ebenso wichtig gewesen. Vielleicht reden wir ein anderesmal über die t, gelt."

Er nickte, und unter der Türe drehte er sich nochmals und warf so hin: „Vielleicht ist das Vergessen der t auch so eine Strafe gewesen!" und er ging.

Von der nächsten schriftlichen Arbeit an machte Franz den Fehler wirklich nicht mehr.

Er machte mich selber darauf aufmerksam, und bei der ganz kurzen Besprechung, die bei diesem Anlaß angeknüpft wurde, teilte er über seine Onanie-Unterdrückungsversuche mit: „Wenn ich es machte, dann sagte ich mir immer, oder ich dachte immer: ‚Nicht, nicht, nicht!' in einem fort, und manchmal konnte ich aufhören."

Er fügte noch bei, daß er immer große Angst hatte, von seinen Eltern ertappt zu werden, und daß er seine Formel „Nicht, nicht, nicht!" häufig dann brauchte, wenn er Lust zum Onanieren hatte und zugleich befürchten mußte, daß man ihn überraschen könnte.

In einer letzten kurzen Besprechung, im März des darauffolgenden Jahres, sagte Franz aus, daß es ihm seit seinem Geständnis viel leichter geworden sei, sich zu beherrschen. Er denke: „Ich könnte es tun, wenn ich wollte, der Lehrer hat ja gesagt, es tue mir nichts, aber ich will nicht!" — Er habe in der Zwischenzeit nur einige wenige Male onaniert.

Auf meine Erkundigung hin versichert er, auch seine Ungeschicklichkeit bei der Mithilfe beim Vater (Milchverschütten usw.) sei verschwunden. Er habe zwar, wenn er der Versuchung der Onanie unterliege, immer noch das Gefühl, er mache etwas, das er nicht machen dürfe.

Überlegungen

Aus dem Verlauf geht sicher hervor, daß das Vergessen der t bei „nicht" als ein Symptom aufzufassen ist, das nach den Besprechungen verschwand. Es muß mit der Onanie irgendwie verknüpft sein.

Franz sagte aus, daß er als Onaniefolge oder als Strafe dafür seine Ungeschicklichkeit betrachte, so das Verschütten von Milch. In diesem Zusammenhange wird verständlich, daß er nach der Beobachtung der Hunde in seinem freien Aufsatz über das Milchverschütten schrieb. Dieses bedeutet wohl symbolisch die ausgeführte und auch den Ersatz für die unterdrückte Onanie. Die Triebunterdrückung führt zu Symptomen. Es ist wahrscheinlich, daß auch das Vergessen der t bei „nicht" Symbolwert hat. Franz wollte die Onanie unterdrücken, er wollte „es nicht mehr machen". Dabei liegt der Akzent auf dem „nicht". Dieses „nicht" hat eine magisch-beschwörende Bedeutung. Er braucht es beim Onanieren wie eine Zauberformel, ohne von Coué etwas zu wissen, und hat oft den Erfolg, daß er vor der Ejakulation mit seinen Manipulationen aufhört. Es läßt sich aus seinen Aussagen erraten, daß er bei der Onanie die Ejakulation als das Gefährliche betrachtet. Diese entspricht wohl dem Milchverschütten, was gleichsam ein Vergeuden bedeutet, das vom Vater bestraft würde, wenn dieser es entdeckte.

Franz wird jedoch nicht nur von der realen Angst geplagt, er könnte einmal erwischt werden, wenn er seiner Lust frönt. Er verurteilt sein Unterliegen von innen heraus, von der Seite seines Ich-Ideals aus. Darum betrachtet er es als einen Erfolg, wenn er unter Anwendung seiner Zauberformel nicht bis zur Ejakulation kommt. Diese wird wohl unbewußt als Kastration aufgefaßt, als ein Verlust, wie der Verlust beim Milchverschütten, der die Strafe bedeutet für die Onanie.

Wenn Franz das t bei „nicht" zu schreiben vergißt, so drückt dies wahrscheinlich die Tatsache aus, daß ihm die Unterdrückung der Onanie nicht immer gelang. Das Symptom sagt gleichsam aus: „Das ‚Nicht' ist nicht ganz vollständig", die Unterdrückung ist nicht vollständig, aber auch die Onanie ist wenigstens unbeendet geblieben. Möglicherweise bedeutet das Nichtsetzen des t auch die Kastration. Das „nicht" ist gleichsam beschnitten, kastriert, wenn das t abgeschnitten ist. Wir dürfen

uns auch Vermutungen erlauben, weshalb sich ein Symptom beim Schreiben bildete. Dieses hat ja seinen sexualsymbolischen Sinn: Das Schreiben selber bedeutet für das Unbewußte oft einen Sexualakt, wie viele Analysen, insbesondere solche von Schreibkrämpfen, ergeben haben. Wenn Franz das Wort „nicht" nicht fertig schreibt, so könnte das bedeuten, daß er seiner Sexualität nicht in vollem Umfange stattgeben will.

Das Nichtschreiben des t bei „nicht" kann als eine auf intellektuelles Gebiet verschobene Angstäußerung oder Hemmung angesprochen werden, deren tiefere Zusammenhänge wir, wenn auch nicht in allen Details, so doch generell oder kausal deutlich erkennen können.

Es wäre ein Trugschluß, in jedem Falle, wenn ein Schüler das Schreiben eines Schlußlautes regelmäßig vergißt, die gleichen Gründe wie bei Franz vorauszusetzen; ebenso unterlasse ich, weiteres über die Behandlung onanierender Kinder zu sagen. Ich wollte zeigen, daß aus Konflikten zwischen Trieb und Gewissen intellektuelle Fehlleistungen zustandekommen, die nur dann wieder aufgehoben werden, wenn die Hintergründe bewußt gemacht, an Trieb und Gewissen etwas verändert, und zwar durch die Bindung an eine geliebte Führerperson verändert werden kann.

Beziehungen zwischen Sexual- und Intellektentwicklung

Von Berta Bornstein, Berlin

Kinder, die in der Schule versagen, müssen keinesfalls dumm, faul und unaufmerksam sein. Manchmal sind es sogar sehr intelligente Kinder mit lebhaften, außerhalb der Schule liegenden Interessen, die sich gegen den Zwang und die der kindlichen Psyche wenig entsprechenden Lehrmethoden der üblichen Schule auflehnen. Diese Kinder leiden wenig unter ihrem Versagen in der Schule; etwas älter geworden entwickeln manche eine Technik, sich den Anforderungen der Schule zu entziehen, sie schreiben Arbeiten ab, lügen und legen ihren Stolz darein, sich nicht erwischen und nicht bestrafen zu lassen. Andere gehen — unbehelligt von Mißerfolgen in den einzelnen Schulfächern — ihren privaten Interessen mit viel Eifer nach und entwickeln sich im späteren Leben gerade auf dem Gebiete, für das die Schule kein Verständnis zeigte, zu tüchtigen Könnern. Kinder, die ein solches Verhalten zeigen, sind psychisch gesund. Ihre Widerstandskraft ist noch ungebrochen, ihr Instinkt für die sie schädigende Realität ist kräftig entwickelt. Werden diese Kinder in ein ihnen entsprechendes Schulmilieu gebracht, so sind sie imstande, ihre guten Begabungen und Interessen auch in den Dienst der Schulgemeinschaft zu stellen.

Es muß zugestanden werden, daß die Zahl solcher Kinder gering ist. Sie lassen sich leicht bei näherem Eingehen auf ihr außerschulisches Benehmen von denjenigen unterscheiden, die infolge psychischer Schwierigkeiten unbegabt, unkonzentriert, denkfaul erscheinen, auch von denen, die bei deutlicher allge-

meiner Begabung mit ihrem Verständnis und mit ihrer Aufnahmefähigkeit an Stellen versagen, die gleichaltrigen und oft viel weniger intelligenten zugänglich sind.

Ein bloßer Schulwechsel kann bei solchen Kindern nur dann von Nutzen sein, wenn ihre Schwierigkeiten in der Schule durch ein gestörtes Verhältnis zu einem Lehrer, einem einzelnen Schüler oder zu der Klassengemeinschaft verursacht werden. Solche Schwierigkeiten treten nicht nur, wie im allgemeinen angenommen wird, dort auf, wo ein Schüler eine negative Beziehung zum Lehrer hat, sondern es ist oft genug gerade die positive Einstellung zu Lehrern und Kameraden, eine Liebesbindung an diese mit den dazu gehörigen Enttäuschungen, die Lernstörungen verursachen kann. Die Erfahrung lehrt uns, — was Zulliger an einem schönen Beispiel in dieser Zeitschrift zeigte, — daß neurotische Menschen, mehr als die gesunden, dem Wiederholungs- und Übertragungszwang unterworfen sind. Wir erleben oft genug, daß ein Kind sich zunächst in der neuen Umgebung ohne Störungen zurechtfindet, um nach einiger Zeit doch wieder Lehrern und Kameraden die gleichen Vorwürfe zu machen, die gleichen Ansprüche an sie zu stellen wie an die alte Umgebung, und zwar unabhängig von deren Benehmen. Zulliger wies darauf hin, daß Pädagogen mit gründlichem analytischem Wissen und Verständnis in der Lage sind, die Hintergründe solcher Störungen zu durchschauen, sie entweder durch Aussprache mit dem Schüler zu beseitigen, oder wo dieser Weg infolge einer zu schweren Störung nicht gangbar ist, eine psychoanalytische Behandlung vorzuschlagen. Kinder, die auf Beziehungen mit Lehrern und Mitschülern in dieser auffallenden Weise reagieren, haben meistens auch anderweitige neurotische Störungen.

Am zugänglichsten und in der analytischen Literatur am häufigsten beschrieben sind Hemmungen des Intellekts, die im Zusammenhang mit einer Hemmung der Sexualforschung stehen. Freud hat in den „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“ darauf hingewiesen, in welchem innigen Zusammenhang der Wiß- und Forschertrieb des Kindes mit seinem Sexualleben steht. „Nicht theoretische, sondern praktische Interessen sind es, die das Werk der Forschertätigkeit beim Kinde in Gang bringen.“[1] Ein Kind, das durch die erfahrene oder vermutete Ankunft eines neuen Kindes befürchtet, die Liebe und Sorgfalt der Eltern mit dem neuangekommenen Geschwisterchen teilen zu müssen, wird nachdenklich und scharfsinnig. Es beginnt zu grübeln, auf welchem Wege der unerwünschte Konkurrent ins Haus gekommen ist, es möchte mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln die Wiederholung des ihn erregenden Ereignisses verhindern.

Daß die Mutter mit der Geburt des Kindes etwas zu tun hat, errät das Kind sehr schnell, in ungeahnt frühem Alter, auch wenn ihm das Storchenmärchen erzählt und anscheinend von ihm angenommen wird. Auch daß das Kind im Leib der Mutter wächst, weiß das unverschüchterte kleine Kind, dem das Schauen noch nicht verboten ist, es nimmt ja die veränderte Gestalt der Mutter wahr. Aggressionen sehr kleiner Kinder gegen den Leib der Mutter wie Stoßen,

---

1) Freud, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie (Ges. Schr., Bd. V.)

im Spiel unsanft auf dem Leib der Mutter Herumtanzen, kommen vor und lassen uns erraten, daß das kleine Kind bereits ahnt, daß der dicke Leib der Mutter in Verbindung mit dem ihm angekündigten Geschwisterchen steht. Die Vorsichtsmaßnahmen, die die schwangere Mutter beim Spielen mit ihrem Kinde jetzt im Gegensatz zur früheren Zeit beachtet, mögen den Anlaß zu diesem Scharfsinn und auch zu den Aggressionen bilden.

Ein noch nicht zweijähriger Knabe, dessen Mutter schwanger war, ließ eines Tages seine Puppe verschwinden.[1] Man suchte vergeblich nach ihr, befragte den Kleinen, der sich nichtwissend stellte, bis er plötzlich auf die Frage, wo die Puppe sei, auf den Leib der Mutter zeigte und rief: „Da, da“, worauf die Mutter in der Meinung, der Knabe verhöhne sie, ihn schlug. Es würde nicht verwunderlich sein, wenn dieser sich einige Zeit später zu einem verschüchterten, unintelligenten und frageunlustigen Kinde entwickelt haben würde. Denn je kleiner und unselbständiger ein Kind ist, desto abhängiger ist es von der Liebe seiner Pflegeperson. Schläge wie in diesem Falle, eine unwillige Antwort wie in anderen oder ein Drüberweghören lassen das Kind schnell erkennen, was den Erwachsenen unangenehm ist und was ihm ihre schlechte Laune einträgt. Um sich die Liebe der Eltern zu bewahren, verzichtet das Kind ebenso auf seine Triebäußerungen wie auf die Befriedigung seines Bedürfnisses nach neuen Erkenntnissen, und das Verbot, nach sexuellen Zusammenhängen zu forschen, wird oft auf das Forschen überhaupt ausgedehnt.

Die Sexualtheorien sind, wie Freud sagt, Abbilder der eigenen Sexualkonstitution der Kinder, und da ihnen aus diesem Grunde die Rolle des befruchtenden Samens und die Existenz und Bedeutsamkeit der weiblichen Geschlechtsöffnung unbekannt bleiben muß, gelingt ihnen selten die Lösung dieser Probleme. Das Mißlingen der kindlichen Sexualforschung läßt manchmal eine dauernde Schädigung des Wißtriebes zurück. Das Gefühl der Unzulänglichkeit so vieler Menschen, ihre Mutlosigkeit, geistige, aber auch Aufgaben anderer Art in Angriff zu nehmen, geht manchmal auf das Versagen bei der Sexualforschung zurück.

Die Sexualtheorien, die die Kinder bilden, sind oft mit angst- und ekelerregenden Vorstellungen verknüpft, die ihre Phantasie stark beschäftigen (Geburt durch den After, Aufschneiden oder Aufplatzen des Leibes, gemeinsames Urinieren, Defäzieren, Essen und Trinken der Exkremente, Verschlingen des männlichen Gliedes und vieles mehr). Ist die Angst durch die Vorerlebnisse des Kindes oder infolge der Milieueinflüsse besonders stark, so verdrängt das Kind diese Vorstellungen und mit ihnen oft die Frage nach den Zusammenhängen, nach dem Wie und Woher. Bekommen Kinder bei ihrer Sexualforschung (deren Höhepunkt zwischen das vierte und siebente Jahr fällt) eine richtige Hilfe durch die Erwachsenen, so fassen sie diese als eine durch die Autoritäten beglaubigte Bejahung ihres Forscherdranges auf und geben ihm dann ohne Angst nach. Selbst wenn sie, trotz der Hilfe der Erwachsenen, nicht alles begreifen, bleibt

---

1) Boehm, Unartige Kinder. Int. Zeitschr. f. PsA. XIII. (1927.)

doch der Trieb zum Weitersuchen erhalten. Manches naturwissenschaftlich oder technisch begabte Kind verdankt den Anstoß zu seinem Fleiß auf diesem Gebiete der ihm erlaubten, wenn auch nicht lückenlos befriedigten Sexualforschung. Häufig hören wir, daß Kinder, mit denen man ehrlich über ihre sexuellen Probleme spricht, im direkten Anschluß an die neugewonnenen Erkenntnisse und Korrekturen ihrer Phantasien das befriedigte Interesse auf andere nicht sexuelle Dinge übertragen[1].

Ein besonders einprägsames Beispiel einer infolge gehemmter Sexualforschung eingeschränkten intellektuellen Fähigkeit soll im Folgenden berichtet werden. Ein fast fünfjähriger, schwer neurotischer Knabe erweckte infolge seiner merkwürdigen Sprechweise, die ihm die Verständigung mit anderen sehr erschwerte, den Eindruck intellektueller Gestörtheit. Der Junge sprach vorwiegend in Fragesätzen und bevorzugte dabei, obwohl er deutscher Muttersprache war, das Verb „tun" als Hilfsverb, mit dem er die ausgiebigsten Verrenkungen trieb. So pflegte er zu fragen: „Woher das kommen tut, das Kind nicht hierher kommen tut?" „Woher das kommen tut, ich nicht essen tun will, ich nicht artig sein tu?"

Aus manchen Anzeichen war zu entnehmen, daß der Junge mit der Frage nach der Herkunft der Kinder beschäftigt war. Er nahm die ihm von mir gegebene, sich über mehrere Wochen erstreckende Sexualaufklärung mit sichtlichem, aber lauem Interesse auf. Er stellte viele Fragen und entwickelte sich in dieser Zeit aus einem verschlossenen, mißtrauischen Kinde zu einem freieren, mit dem ein Kontakt möglich wurde. An seiner merkwürdigen Sprechweise hatte sich jedoch nichts geändert bis zur folgenden Begebenheit: An einem Tage, an dem er besonders kompliziert redete, überraschte ich ihn auf seine Frage: „Woher das kommen tut, der Schupo nicht sagen tut, die Elektrische weiter fahren tut?" mit der Gegenfrage: „Woher das kommen tut, Du nicht fragen tust, was der Vater beim Kindermachen tut?" Seine sofortige Antwort verriet viel: „Du ein großes Schwein sein tust." Trotzdem begann er darauf zum ersten Male unter starker Beteiligung des Affekts nach der Rolle des Vaters bei der Zeugung zu fragen, seine sadistischen Phantasien zögernd mitzuteilen, seiner Angst und seinem Unverständnis Ausdruck zu geben, daß die Frau nicht ebenso ein Glied habe wie er, sondern statt dessen ein Loch, aus dem vielleicht das Glied des Mannes nie wieder hervorkommen werde. Bei der Besprechung dieser seiner Angst erfuhren wir, daß er die wesentlichen Kastrationsdrohungen von Frauen bekommen hatte, und daß aus diesem Grunde die Angst vor ihren kastrierenden Fähigkeiten besonders gesteigert war. Die häufige Verwendung des Verbs „Tun" drückte immer wieder sein Erstaunen und seine ihm unbewußte Bitte aus: „Erzählt mir doch, was tut der Vater bei der Mutter, mit der er zusammenschläft? Was tut er, um sich vor ihr zu schützen, um trotz der Lust sein Glied zu behalten?"

---

1) Vera Schmidt: Die Entwickelung des Wißtriebes bei einem Kinde. Imago, 1930, Heft 2.

Ada Müller-Braunschweig: Phobie und Fragezwang eines Kindes. Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, IV, 1930.

Melanie Klein: Zur Frühanalyse. Imago IX, 1923.

Wir sehen, hier war es nicht nur die gehemmte Sexualforschung, die eine merkwürdige Sprachhemmung erzeugte, sondern die mit ihr verknüpfte Kastrationsangst, die sich in diesem Symptom verriet. Die Angst ließ den Knaben, früher als es im allgemeinen üblich ist, auf die genitale Onanie verzichten, zwang ihn aus seiner ursprünglichen aggressiven Haltung in die passive Rolle eines Kindes, das sich ängstlich an die Meinung der Erwachsenen hielt, nicht selbständig zu forschen wagte und in seiner Spiel- und Lernfähigkeit gehemmt war. Die Behandlung des Kindes mußte abgebrochen werden, ohne daß eine tiefergehende analytische Arbeit möglich geworden wäre. Die Besprechung und Milderung seiner Kastrationsängste hatte allerdings das Schwinden der geschilderten Sprechweise und auch anderer Schwierigkeiten bewirkt. Interessanterweise soll der Knabe drei Jahre später seine merkwürdige Sprechweise für eine kurze Zeit wieder aufgenommen haben, nachdem seine Kastrationsangst durch eine gelegentliche Beobachtung eines kleinen nackten Mädchens wieder aktiviert worden war.

Isolierte, auf Teilgebiete beschränkte Lernhemmungen tauchen oft im Zusammenhang mit der Kastrationsangst resp. dem Penisneid auf. Ein elfjähriges Mädchen erzählte in ihrer Analyse von ihrer Aversion gegen den Buchstaben „M", bei dem sie immer das dritte Bein vergesse. Sie fand selber die naheliegende Lösung, daß sie dem „M" das dritte Bein nicht gönne, weil sie selber nur zwei besitze, das bedeutete: penislos war. Bei näherem Befragen erfuhr man, daß sie nicht nur dem „M" das dritte Bein nicht gönnte, sondern daß ihre Arbeiten sich durch eine besonders schlechte Orthographie und große Flüchtigkeit auszeichneten. Die Willkür, mit der sie die Orthographie behandelte, — sie schrieb nur subjektiv „große" Worte mit großen Anfangsbuchstaben, wie *Geburtstag, Frau, Mädchen, Klug, Schön,* aber *mut, feigheit, knabe, dummheit* usw. klein — verriet ihren unbändigen Trotz, der im Zusammenhang mit ihrem Penisneid stand. Auch beim Lesen zeigte sie Schwierigkeiten, indem sie ganze Zeilen übersprang oder plötzlich die Worte nicht mehr zusammensetzen konnte. Sie hatte in ihren ersten Schuljahren nur mit Mühe das Lesen erlernt. Ihre Hauptschwierigkeit bestand in der Unfähigkeit, genau ins Buch zu schauen. Sehen war ihren Erfahrungen nach mit unangenehmen Erkenntnissen verknüpft, vor denen sie floh. „Sieh mal, hier mein Brot", pflegte ihr ein kleiner Spielkamerad zwischen dem fünften und sechsten Jahre zu sagen und ihr dabei sein Glied zu zeigen, während sie beschämt seiner Aufforderung, ihm auch das ihre zu zeigen, nicht nachkommen konnte, weil es bei ihr nichts zu zeigen gab. Ein anderes Mädchen erinnert sich ebenfalls, beim Lesenlernen große Schwierigkeiten gehabt zu haben. Der Großvater, der sie das Lesen lehrte, zeigte auf die einzelnen Worte mit seinem gichtigen Finger, der das gesamte Interesse des Mädchens auf sich zog. Dieses Interesse, das vom männlichen Genitale auf den Finger verschoben war, mußte eben aus diesem Grunde unterdrückt werden. Die Energie, die für das Erlernen des Lesens nötig gewesen wäre, wurde zur Unterdrückung der auftauchenden Neid- und Haßgefühle gegen den penisbesitzenden Großvater verbraucht.

Kinder, die bei einer gelegentlichen Beobachtung der andersgeschlechtlichen Genitalien erschrecken, können das Schauen überhaupt aufgeben. Sie werden zu Menschen, die blind durch das Leben gehen, die unfähig sind, selbständige Beobachtungen zu machen. Gelegentliche Beobachtungen der elterlichen Beziehungen im Schlafzimmer können zu einem ähnlichen Resultat führen, besonders, wenn dem Kinde, das aufmerksam geworden ist, irgend ein Verweis erteilt wird. Die Schwierigkeit einer erwachsenen Frau, im Theater und Kino wach zu bleiben, hatte sich auf dieser Grundlage entwickelt. Schauen, — und gar im Theater schauen — das den Erwachsenen vorbehalten war, bedeutete für ihr Unbewußtes Befriedigung der Neugier in Bezug auf die sexuellen Beziehungen der Eltern. Die Abwehr dieser ihr in der Kindheit verbotenen Schaulust äußerte sich in ihrem Zwange einzuschlafen. Schauverbote spielen in der üblichen Erziehung des kleinen Kindes eine hervorragende Rolle, und zwar nicht nur dort, wo es sich um Beobachtungen des anstößigen sexuellen Gebietes handelt. Das erregte Interesse der Kinder an Krüppeln und Kranken ist bekannt, ebenso die Reaktionen der Mütter, die Kinder auf die Feststellung: „Schau mal Mutti, der hinkt ja!“ zur Ruhe weisen, sie auffordern, nicht überall hinzugucken usw.

Die ersten Verbote zu schauen treten im Allgemeinen in sehr früher Kindheit auf. Schon dem eineinhalbjährigen Kinde pflegt man, wenn es interessiert den Inhalt seines Topfes betrachtet, zu sagen: „Baba“, wodurch man es bereits in seinem Forschertrieb hemmt. Wiederholt beklagen sich Eltern, daß ihre Kinder die mit viel Freiheit gegebene Sexualaufklärung nicht annehmen. Dies wird wahrscheinlich immer dort der Fall sein, wo im Gegensatz zur relativen Freiheit auf genitalem Gebiet die Reinlichkeitserziehung mit Strenge und Prüderie vorgenommen wurde. Auch für das ältere Kind bis zum siebenten Jahr hinauf und noch später hängen anale, urethrale und genitale Interessen und Sensationen so eng zusammen, daß es nicht begreifen kann, warum auf dem einen Gebiet mehr Freiheit herrscht als auf dem anderen. Häufiger Ausgang der zu schroffen Unterdrückung des kindlichen Interesses an seinen Exkrementen ist die Unterdrückung seines sexuellen Interesses auf der ganzen Linie. Damit aber ist die geistige Lebendigkeit ebenfalls unterdrückt.

Hat man das Kind nicht vorzeitig von seinen primitiven Interessen verscheucht und sich nicht mit Unverständnis die Abneigung des Kindes zugezogen, dann macht man es dem Kinde möglich, die Übertragung dieser Interessen auf andere, dem Erzieher erwünschte Gebiete vorzunehmen. Wo nicht verdrängt wird, kann sublimiert werden. Lange noch bevor das Kind auf genitalem Gebiete zu forschen beginnt, lange noch bevor es sein Interesse den Exkrementen, die seinen Körper verlassen, zuwendet, versucht es, sich in seiner Umwelt zu orientieren, sie sich gefügig zu machen. Wir wissen, daß der Säugling dies auf dem Wege der oralen Einverleibung tut. Alles was ihm gefällt, alles was ihm erreichbar ist, wird in den Mund geführt, wird, soweit es ihm gelingt, vernichtet und damit zu seinem Eigentum gemacht.

Die orale Bemächtigung und die mit ihr verknüpfte Aggression bleibt auch späterhin für die intellektuelle Entwicklung von großer Bedeutung. Die Zahl

der Kinder, die von frühester Kindheit an mit dem ständigen Verbot aufwachsen, sich der Gegenstände durch Betasten, Greifen, In-den-Mund-Führen zu bemächtigen, ist groß. Viele später stumpfe, schwer begreifende Kinder sind in ihrer Lust am Greifen gestört worden. Der Erzieher, der an einer freien intellektuellen Entwicklung interessiert ist, wird aus diesem Grunde vermeiden, diese frühen lustvollen Aggressionen des Kindes zu unterdrücken.

Die unmittelbare Beobachtung eines Mädchens von zweieinviertel Jahren ließ in seltener Deutlichkeit erfassen, wie die Hemmung der Aggression mit einer Hemmung der weiteren intellektuellen Entwicklung einherging. Das bis dahin sich körperlich und geistig gut entwickelnde Kind erkrankte — wahrscheinlich im Gefolge eines Traumes — an schweren Angsterscheinungen. Das Kind ließ sich nicht mehr ins Bett bringen, schrie stundenlang vor Angst, wenn die Mutter das Zimmer verlassen wollte und war durch kein Mittel dazu zu bewegen, sich niederzulegen. Wochenlang schlief das Kind mit geballten Fäusten im Sitzen ein und wurde in diesem Zustand am Morgen gefunden. Tagsüber war das bis dahin fröhliche und lebhafte Kind, das an seiner Umwelt größtes Interesse genommen hatte, ganz verstört. Es hatte seine gesamte Aktivität eingebüßt, spielte und forschte nicht mehr, verlangte nur, auf dem Schoß der Mutter zu sitzen. Durch ein besonders gutes Einvernehmen mit dem kleinen Mädchen gelang es, die Gründe der Phobie und des beginnenden intellektuellen Stillstandes zu erfassen. Schon in den ersten Besprechungen begann die Kleine, sich ihrer Missetaten anzuklagen, indem sie alle begangenen Aggressionen aufzählte, wen sie geschlagen, was sie zerrissen oder sonstwie entzweigemacht hätte, wobei sie an Tatsachen erinnerte, die mehrere Wochen vor der Unterredung vorgefallen waren.

Als die Kleine die Wahrnehmung der Genitalbehaarung bei der Mutter machte und anderseits um die gleiche Zeit mit ihren wachen Augen ihren Körper mit dem eines Knaben verglich, hatte sie in ihrer Vorstellung von der Allmacht der Mutter angenommen, daß diese ihr den Penis und die Genitalbehaarung nicht gegeben oder weggenommen hätte. Nun begann sie Aggressionen gegen die Mutter zu phantasieren und entwickelte eine Angst, wegen dieser Aggressionen von der Mutter bestraft oder verlassen zu werden. Um also der Liebe der Mutter sicher zu sein, verzichtete das Kind auf die Betätigung seiner aggressiven Impulse und gleichzeitig auf jegliche Betätigung in seiner bis dahin so lebhaft ausgefüllten Welt.

Als man sie über ihre Penislosigkeit genügend beruhigt und ihr die Zusicherung gegeben hatte daß sie trotz ihrer Missetaten von der Mutter doch geliebt würde, begann das Kind sich wieder zu regen, zu spielen, machte rasche Fortschritte in der Sprachentwicklung und nahm mit lebendigem Forscherinteresse die Ereignisse der Umwelt wahr. Während die Angst abgebaut wurde, probierte die Kleine unzählige Male aus, daß die verschiedensten Dinge verschwinden und wieder erscheinen können, daß Menschen fortgehen und wiederkommen können, daß an ihrem Körper alles Angewachsene festblieb. Die Erklärung, daß sie ihren Kot ruhig hergeben könne, wie es die Knaben und die Mutter auch täten, und daß der Kot immer wieder neu produziert werden könne, löste die Verkrampfung

des Kindes, so daß es nicht nur nach einer längeren Verstopfung wieder defäzieren konnte, sondern auch wieder wie früher umhersprang und auf seine Weise die Welt bewältigte.

Die Erlaubnis zum Ausleben ihrer kleinen Aggressionen und das Eingehen auf die Phantasie des Kindes, die Mutter hätte ihr den Penis weggenommen, gab dem Kinde einerseits die Freiheit zur angstlosen Betätigung und Forschung und anderseits die Möglichkeit, der Mutter wieder zu vertrauen. Dieses Vertrauen zur Umgebung ist aber für das kleine Kind die unerläßliche Bedingung, um von ihr zu lernen.

Wie die Abwehr des unbewußten Wunsches nach Beseitigung eines Rivalen zur Abwehr jeder Aktion, auch der auf geistigen Gebieten, führen kann, habe ich in einer Krankengeschichte eines zwölfjährigen Mädchens ausführlich dargelegt[1].

Ein anderes elfjähriges, sehr frühreifes und intelligentes Mädchen zeigte eine schwere Lernhemmung. Im Hintergrunde ihrer manifesten vor der Analyse unüberwindbaren Lernträgheit stand ihre Angst, daß sie doch mit keiner Bemühung das erreichen werde, wodurch die Mutter selbst sich die Liebe und das Ansehen der Anderen verschaffte.

Hätte sie am ersten Schultage sofort perfekt lesen und schreiben lernen und so wie die Mutter allen imponieren können, so wäre sie auf Grund ihrer Intelligenz eine glückliche und erfolgreiche Schülerin geworden. Vor der Schulzeit war ihr liebster Tagtraum und ein oft wiederholtes Spiel, Kontorfräulein zu sein, wobei sie vor einem dicken Buche sitzend kritzelte. Es machte sie glücklich, daß die amüsierten Erwachsenen sie für ihre Tüchtigkeit als Kontorfräulein lobten.

Die Enttäuschung, daß sie in der Schule wie ein Kind behandelt wurde, und die damit verbundene Zerstörung ihrer Illusion von ihrer Konkurrenzfähigkeit mit der Mutter, verleidete ihr die Schule vom ersten Moment an. Sie stürzte sich nun ganz auf das Gebiet, auf dem, mit der Mutter zu wetteifern, von leichterem Erfolg gekrönt zu sein schien. Sie puderte sich auffällig, putzte sich und versuchte ihre sexuellen Reize den Erwachsenen vorzuführen. Sie verstand es, alle, die ihr Kenntnisse beizubringen hatten, zu täuschen, indem sie sie glauben machte, sie könne alles. Zeigte sich, daß sie etwas nicht konnte, so tat sie, als sei sie zu intelligent, um sich für eine solche unwichtige Sache zu interessieren. Erst als sie in der Analyse eine aktive Hilfe bekam, um niemals gelernte Kenntnisse nachzuholen, und zum ersten Male zum Erlebnis ihrer Konkurrenzfähigkeit mit den Altersgenossen gelangte, konnte sie mitteilen, wie unglücklich sie immer gewesen war, nicht ebenso wie andere Kinder lernen zu können.

Ihre Mißerfolge bedeuteten für ihr Unbewußtes eine verdiente Strafe für ihre Bemühung, die Mutter auszustechen.

Während sie nun ohne bewußte Schuldgefühle ihre Sexualität ausschweifend

1) Zur Psychogenese der Pseudodebilität. Int. Zeitschr. f. PsA. 1930. S 378. (Vgl. das Referat in diesem Heft, S 455 ff.)

auslebte, exzessiv onanierte, mit erotischer Lektüre und Phantasien die Zeit verbrachte, befriedigte sie das unbewußte Schuldgefühl mit ihrem Unterliegen im realen Leben. Während die Mutter als eine besonders tüchtige Frau in weiten Kreisen bekannt war, war sie die untüchtigste unter den Altersgenossinnen. Erst als ihr die Analyse die masochistische Befriedigungsmöglichkeit nahm und sie zum Erfolge im Schulleben führte, wurde das Mädchen von ihren Schuldgefühlen so bedrängt, daß sie sie unter Affektentwicklung in die Analyse bringen konnte. Ihre Lernträgheit, die ausging von der Enttäuschung, daß sie die Rivalität mit der Mutter nicht aufnehmen könne, wurde im Verlaufe von Jahren zu einem Symptom der Buße für jene Rivalitätstendenzen.

Wie kompliziert die Beziehung zwischen abwegiger sexueller Entwicklung und Lernhemmung sein kann, ersah ich aus der Analyse eines 13jährigen Transvestiten. Es war vor allem sein großer Optimismus, der ihn allen Bemühungen unzugänglich machte. Dieser Optimismus ließ ihn noch zwei Tage vor den Zensuren auf ein Wunder hoffen, daß er doch versetzt werde, obwohl bereits seit langem seinen Eltern schriftlich mitgeteilt war, daß er ebenso wie in früheren Jahren sitzen bleiben würde.

Nach mehreren Monaten der Analyse erfuhr man von seiner vor aller Welt geheim gehaltenen transvestitischen Perversion: er pflegte eine Hose seiner Schwester anzuziehen, die mit Menstrualblut beschmutzt sein mußte und onanierte in dieser Verkleidung vor dem Spiegel.

Es ist hier nicht der Raum, den Sinn seiner transvestitischen Perversion zu deuten. Nur auf eine Seite sei hingewiesen: In seiner Perversion lebte er die Phantasie aus, er sei eine Frau und habe doch einen Penis. Seine Inaktivität in der Schule diente ebenfalls seinen unbewußten Wünschen, weiblich zu sein. Weiblich sein war für ihn gleichbedeutend mit inaktiv sein.

Bei seiner Perversion holte er sich vor dem Spiegel immer wieder die Bestätigung, daß er trotz aller Sünden seinen Penis behalten habe. Dieses Befriedigungserlebnis mit dem Inhalt „mir ist nichts geschehen", gab allen beklemmenden Situationen im Leben den tröstenden Charakter: Ich komme doch heil aus der Klemme; auch wenn ich spiele und träume anstatt zu arbeiten.

Ausgebildet hatte sich die Perversion im Gefolge seiner Kastrationsangst wegen der im Unbewußten beabsichtigten Aggressionen gegen den Vater. Die Mißerfolge in der Schule waren eine Bestrafung, die sein unbewußtes Schuldgefühl beschwichtigen sollte. Dieser Zusammenhang gestaltete die Therapie besonders schwierig, ähnlich wie im Fall des erwähnten elfjährigen Mädchens. Diesen Kindern ist mit der Methode der Ermutigung, die der gute Lehrer bei dem gehemmten Kind versucht, nicht zu helfen.

Ihre Lernhemmung muß mit ihnen bis in die tiefsten Zusammenhänge hinein durchgearbeitet werden. Dann erst sind die Kinder den pädagogischen Maßnahmen zur Korrektur ihrer Lücken zugänglich.

Wenn die Analyse so komplizierter Charaktere lange Zeit in Anspruch nimmt, so kann uns über diese Tatsache die Erfahrung trösten, daß auf anderen kürzeren Wegen diesen Kindern nicht beizukommen ist.

Ein Fall von geheilter Dummheit

Referat über eine psychoanalytische Krankengeschichte von Berta Bornstein (Berlin)

Über einen analytisch beobachteten und behandelten Fall von geradezu schwachsinnartigen intellektuellen Hemmungen bei einem halbwüchsigen Mädchen berichtet Berta Bornstein (Berlin) im soeben erschienenen Doppelheft 3/4 des Jahrgangs 1930 (Bd. XVI) der „Internationalen Zeitschrift für Psychoanalyse". Dieser Aufsatz („Zur Psychogenese der Pseudodebilität") verdient auch die Beachtung der Leser dieser Zeitschrift, insbesondere im Rahmen dieses Sonderheftes über „Intellektuelle Hemmungen", und sein Inhalt soll daher hier kurz wiedergegeben werden.

Es handelt sich um ein zwölfeinhalbjähriges Mädchen aus kleinbürgerlicher Familie. Der Anlaß dazu, daß sie Patientin der Berliner Psychoanalytischen Poliklinik wurde, war das Auftreten von Absencen (von der Patientin als „Traumzustände" bezeichnet), bei denen sie nur wie aus weiter Ferne hörte, was um sie vorging, nicht begriff, was gesprochen wurde, nicht fähig war zu antworten, die Umgebung nur wie durch einen Schleier sah, nichts fühlte als ihr „Starrsein". In diesem Symptom sind bereits die Elemente der intellektuellen Totalhemmung des Mädchens enthalten. Die Dummheit war aber nicht erst im Gefolge dieses Symptoms aufgetreten, sondern bestand schon vor der Latenzperiode und hatte den gleichen Sinn wie das spätere hysterische Symptom. Bei weit vorgeschrittener körperlicher Entwicklung entsprach der Sprachschatz des Kindes dem eines Schulanfängers. Keinerlei Interessen, kein Kontakt mit Gleichaltrigen, keinerlei positive Beziehung zu Erwachsenen, starkes Mißtrauen, beruhend auf einer Identifizierung mit der Mutter, die mehrere Anfälle von Eifersuchtswahn produziert hatte. Bei übermäßiger Anhänglichkeit an diese Mutter, die leicht als Überkompensierung ihrer Feindseligkeit zu durchschauen war, schien sie den Vater zunächst völlig zu ignorieren. Der zehn Jahre älteren Schwester sowie dem um zwei Jahre älteren Bruder ging sie aus dem Wege und reagierte auf geringfügige Anlässe mit Wutanfällen und Aggressionen.

Das Mädchen war in der Analyse zunächst völlig verständnislos und reagierte wie ganz kleine Kinder. Sie hielt es für völlig ausgeschlossen, daß man phantasieren könnte, war nicht dazu zu bewegen, einen Bleistift in die Hand zu nehmen, „weil so etwas nur Maler können". Träume vermochte sie nicht zu erzählen, „weil es keine gibt". Auf die Frage, warum sie ihr Symptom als „Traumzustand" bezeichnet, gab sie die Antwort, „es sei eben ein solcher". Das mangelnde Kausalbedürfnis äußerte sich in der stereotypen Mitteilung: „Es braucht nicht alles einen Grund haben". Damit verbunden war ein sehr mangelhafter Orientierungssinn, keine Möglichkeit, sich in der nächsten Umgebung ihrer Wohnung zurecht zu finden. Trotz mehrjährigem Geographieunterricht besaß sie nicht die Fähigkeit, die Begriffe Dorf, Stadt, Land, Erdteil auseinander zu halten. Von Meeren meinte sie, daß sie „unter der Erde flössen", obwohl sie mehrere Sommer am Meer verbracht hatte —, dagegen gab es in der Wüste „viel Wasser, das sich sogar in der Luft spiegelt". Ebenso mangelhaft waren ihre Vorstellungen in Bezug auf Zeit und Geld. Sie

konnte beim besten Willen nicht angeben, ob eine Begebenheit Wochen, Monate oder Jahre zurückliege, und dies nicht nur etwa, wenn es sich um traumatische Ereignisse handelte. Geld liebte sie, besonders leuchtende Geldstücke, die sie nach Art kleinerer Kinder sammelte, wobei ihr gleichgültig war, welchen realen Wert ihr Besitz hatte. Zu einer Beschreibung war sie nicht fähig. Ihrer Behauptung nach unterschieden sich die Menschen nicht durch verschiedenes Aussehen voneinander, „höchstens durch den Namen". Trotzdem kannte sie auch kaum die Namen ihrer Klassengenossen und Lehrer, mit denen sie doch mehrere Jahre beisammen war. Ihre manuellen und körperlichen Fähigkeiten standen auch weit hinter denen ihrer Altersgenossen zurück.

Vor dem Ausbruch der Absencen hatte die Patientin ihre Liebe einer kleinen Hündin geschenkt, die an den Folgen einer Zangengeburt, der das Kind zum Teil beigewohnt hatte, gestorben war. Im Gegensatz zu der Aussage der Patientin zeigte sich aber, daß ein viel bedeutsameres, verdrängtes Ereignis der Anlaß für das erste Auftreten des Symptoms gewesen war. Das elfjährige Kind hatte einige Wochen mit dem Vater allein verbracht, in Abwesenheit von Mutter und Geschwister versucht, sich seine Liebe und Zufriedenheit zu erwerben und dabei einen Durchbruch ihrer Inzestwünsche ins Bewußtsein erlebt. Die Mutter machte nach ihrer Rückkehr dem Vater heftige und unberechtigte Vorwürfe wegen angeblicher Beziehungen zu anderen Frauen, unternahm sogar einen Selbstmordversuch, worauf die Patientin mit einem starken Schuldgefühl reagierte. Die Absencen traten regelmäßig auf, wenn die Patientin an „Krankheit" und „Tod" dachte.

Das traurige Erlebnis mit der Hündin, die im Gegensatz zur Mutter wirklich gestorben war, belebte wieder ihren unerledigten Konflikt. Die Absence, in der sie nichts denken und sich nicht bewegen konnte, schützte sie auf der einen Seite vor der Betätigung ihrer aggressiven Impulse; auf der anderen Seite stellte sie eine Identifizierung mit der Mutter dar, die sich wegen der Untreue des Vaters mit Gas das Leben hatte nehmen wollen, und die im Zustand der Vergiftung, wie der Patientin erzählt worden war, „dahingedämmert" hatte.

Aus ungefähr derselben Zeit stammt ein weiteres sehr merkwürdiges Symptom, nämlich eine Vorliebe für Bier, die beinahe zur ausgesprochenen Trunksucht führte; sie trank, als sie in die Analyse kam, ungefähr 1 bis 1½ Liter Bier täglich. Merkwürdig war, daß von diesem Symptom von den Eltern überhaupt kein Aufhebens gemacht wurde.

Hinter der Fassade der Dämmerzustände des Mädchens erwies sich bald ein starker normaler Ödipuskomplex als wirksam, der allerdings durch Störungen ihrer Objektbeziehungen und durch Beeinträchtigung ihrer Libidoentwicklung eine unnormale Form erhalten hatte. Der Übergang in ein freundlicheres Schulmilieu, der der Patientin Anlaß zu heftiger Kritik gegen die Knaben und vor allem den Leiter dieser Schule gab, wies den Weg zu frühen Erlebnissen mit dem Vater, um dessen Zärtlichkeit sie schon als ganz kleines Kind vergeblich geworben hatte. Eine Ungeschicklichkeit bei Dienstleistungen der Kleinen in der Küche war von beiden Eltern hart bestraft worden. Da sie sah, daß die ältere Schwester mit dem Vater in dauerndem Streit lebte, bemühte sie sich, den Eltern in allem zu gehorchen und zu schweigen, wurde aber auch mit dieser stumm werbenden Liebe abgewiesen, da das ganze Interesse des Vaters dem Bruder galt. Ihren Penisneid hatte sie in der frühen

Kindheit mit dem Glauben zu beschwichtigen versucht, daß der Penis des Bruders nur ein Spaß sei, etwas Komisches, was er sich „zum Quatsch" umgehängt habe, wie man manchmal beim Theaterspiel sich etwas umhänge. Es könne auch wieder entfernt werden. Sie selbst werde später, wenn sie an die Reihe käme, es sich auch umbinden, wie z. B. beim Kasperlespiel ihr einmal eine künstliche Nase aufgesetzt worden war. Dieser intellektuellen Verarbeitung und scheinbaren Sicherheit, die sie trösten sollte, war aber eine Periode starker Beunruhigung vorausgegangen. Sie hat eine frühe Erinnerung, in der sie sich zwei- oder dreijährig am Boden sitzen sieht, das Genitale inspizierend, ob nicht doch irgendwo ein Glied wie beim Bruder zu finden sei. Ihr mangelnder Orientierungssinn hatte in diesem vergeblichen Suchen nach einem als vorhanden gedachten Organ seinen Ursprung.

Als die Kleine vier Jahre alt war, erfuhr der Bruder durch seinen Eintritt in die Schule neue Bevorzugungen von Seiten des Vaters. Sie war nun eifrig bemüht, es in ihren Leistungen ebenso weit zu bringen wie der Bruder, phantasierte von ihren Schulerlebnissen und wies ihr Gekritzel und ihre Schreib-, Lese- und Rechenversuche den Eltern vor. Die Antwort waren Gelächter und Neckereien von Seiten des Vaters, während die Mutter sie mit den als Trost gemeinten Worten: „Laß, du bist noch zu klein," abwies.

Grübeleien über dieses Erlebnis führten zu der Schlußfolgerung, daß ihre Unfähigkeit, die Liebe des Vaters zu erringen, in ihrem Penismangel begründet sei. Die bisher eifrig begonnenen Sublimierungsversuche wurden aufgegeben. Jetzt hieß es nicht mehr: „Ich will das Gleiche leisten wie der Bruder," sondern wie früher und nun noch dringender: „Ich will um jeden Preis einen Penis haben." Damit setzten schwere aggressive Tendenzen gegen Vater und Bruder ein, die in der Phantasie gipfelten, sie reiße einem Riesen den Penis fort.

In der Latenzzeit kam dann noch der Zusatz hinzu, „wofür ich von dem Riesen geschlagen werde", was ja nur der regressive Ausdruck ihrer hingebungsvollen Einstellung zum Vater war, von dem sie durch den Koitus den Penis, bzw. das Kind bekommen wollte. Die Aggressionen gegen den Bruder führten zu einer immer größeren Entfremdung zwischen ihr und den Eltern, die sie für diese Aggression bestraften. Das führte allmählich zur Unterdrückung der aggressiven Tendenzen und im weiteren zu einer gewissen Intellekthemmung.

Ihre Unfähigkeit zu geographischen Vorstellungen, ihre Eisenbahn- und Wasserphobie erklärten sich durch ein völlig verdrängtes traumatisches Erlebnis aus jener Zeit. Bei einer Bootsfahrt, bei der sich die Kinder stritten, war ihr Bruder durch ihr Verschulden ins Meer gestürzt. Sie erschrak sehr und wurde obendrein noch verprügelt. Die Wiederbewußtmachung dieses Vorfalls führte zu einer Aufhebung ihrer Unlust Geographie zu lernen, überwand auch ihre Wasser- und Eisenbahnphobie.

Die Aggressionen gegen den Bruder und die damit verbundenen Bestrafungen durch den Vater führten zu einer Verdrängung dieser sadistischen Impulse, da eine Sublimierung durch den Mangel an Anerkennung von Seiten des Vaters unmöglich geworden war. Mit der Verdrängung des Wunsches, vom Vater geliebt zu werden, entfiel für sie das Motiv, sich geistig weiter zu entwickeln. Die Beseitigungswünsche gegen den Bruder, mit dem sie nicht konkurrieren konnte, riefen ihre Schuldgefühle wach. Auch diese Regungen mußten verdrängt werden.

Sie lebte jetzt neben dem Bruder her, erkannte ihn aber als penisbesitzendes Wesen nicht an. „Er hat sich was zum Quatsch umgehängt." Die Verleugnung der Geschlechtsdifferenz führte dazu, daß sie überhaupt nicht zu differenzieren verstand, daß sie die Menschen nicht auseinanderkannte. „Alle Menschen haben das gleiche Gesicht" bedeutete: „alle Menschen haben das gleiche Genitale."

Aber auch die Beziehung zur Mutter war schon von der ersten Enttäuschung her schwer gestört. Die Patientin wurde nach dem ersten Selbstmordversuch der Mutter oft wechselnden Kindermädchen überlassen. Sie spürte, daß mit der Mutter etwas nicht in Ordnung sei, sah sich überdies von der Mutter zu Gunsten der älteren Schwester real vernachlässigt. So entwickelte sich in ihr an Stelle tragfähiger Objektbeziehungen ein ungeheurer Trotz, getragen von unerfüllter Sehnsucht und reaktivem Haß. Beziehungen zu anderen Personen wurden durch das Erlebnis mit einer Tante unterbunden, deren Obhut das vierjährige Kind in Abwesenheit der ganzen Familie anvertraut war. Während dieser Zeit des Verlassenseins entdeckte und verbot die Tante die Onanie, was zu einer völligen Unzugänglichkeit des Kindes für die Beeinflussung durch andere Personen führte. In einen Kindergarten gebracht, ließ sie sich dort aus dem Grunde nicht halten, weil sie der Leiterin „liebe Tante" sagen mußte.

Ihre Ambivalenz und Objektfeindschaft hinderte sie daran, sich ihrem Alter entsprechend geistig zu entwickeln. Dazu hätte auch die Anpassung an Familienfremde gehört. Der Sadismus, der sonst zur Bewältigung der Außenwelt in Spiel und Arbeit verwandt wird, wird hier im Haß gegen die Mutter und die gänzlich abgelehnte Objektwelt verbraucht. Sie haßte die Mutter auch darum, weil sie sie verantwortlich machte für das Fehlen des Penis. Als sie im siebenten oder achten Jahr von der Beschneidung hörte, bildete sie die Phantasie: alle Kinder werden mit einem Penis geboren, alle werden beschnitten, nur die Knaben auf Wunsch der Mutter weniger, die Mädchen ganz. Die Mutter hat ihr also den Penis geraubt, sie dumm gemacht, weil sie ihr den Vater nicht gönnt. Ihr Mißtrauen gegen die Mutter wurde verstärkt, als diese sie, im Gegensatz zum Vater, für ihre Schreibversuche lobte. Ihrer späteren Meinung nach heuchelte die Mutter, weil sie sie dumm haben wollte. In dieser Auslegung wurde sie durch eine Erfahrung nach dem ersten Schuljahr bestärkt. Die Mutter hatte das scheue Kind in eine Privatschule gegeben. Sie lernte schwer, man hatte aber — wohl um sie als Schülerin zu behalten — ihr und der Mutter eingeredet, sie käme gut in der Schule mit, und ihr eine gute Zensur gegeben. Die Aufnahmeprüfung in eine öffentliche Schule ergab ein Jahr später, daß sie noch einmal von Grund auf beginnen müsse. Diese Entmutigung und das Fortwirken der Rachetendenz gegen die Mutter machten sie so stumpf im Aufnehmen, daß sie abermals sitzen blieb und so dreimal die erste Klasse durchmachen mußte. Das Erlebnis der ersten Schulzeit war eine genaue Wiederholung der Situation im vierten Lebensjahr. Bei den Lehrerinnen erlebt man wie einst bei der Mutter nur geheuchelte Anerkennung; der Weg zum Erfolg, zum Vater bleibt versperrt. Die Rivalität mit den Klassengenossinnen ist ebenso aussichtslos wie damals die Konkurrenz mit dem Bruder. Auch in der Latenzzeit vermochte diese Ablehnung der Schule nicht korrigiert zu werden, weil sie alle Energie zur Unterdrückung der zwanghaft auftretenden Todeswünsche gegen die Mutter benötigte.

War so ihre Dummheit ein Resultat ihrer zur Hoffnungs-

losigkeit verurteilten Liebes- und Haßtendenzen gegen die Eltern und den Bruder, so wurde sie andererseits ein wichtiges Mittel, sich an den Eltern zu rächen. Die Analyse deckte eine unbewußte Tendenz auf: Bin ich durch die Schuld der Mutter ein kleines, dummes Mädchen geworden, so soll die Mutter ihr ganzes Leben lang mich dafür entschädigen. Die Mutter mußte nun ständig um die Patientin herum sein, um nachzuholen, was sie in der ersten Kindheit versäumt hatte. Infolge der Unselbständigkeit des Mädchens konnte man sie nun zu keiner Hilfeleistung heranziehen, auch für ihre Missetaten wurde sie nicht mehr bestraft, da man meinte, sie infolge ihrer Stumpfheit nicht verantwortlich machen zu können. So genoß sie als sekundären Krankheitsgewinn ihrer Dummheit eine Bevorzugung vor den Geschwistern. Auch dem Vater gegenüber konnte sie ihre Dummheit als einen Racheakt genießen: „Hat der Vater mich abgelehnt, weil ich dumm war, statt mir den Weg zur Klugheit zu weisen, so bleibe ich mein ganzes Leben lang dumm, auch dann, wenn der Vater darauf Gewicht legt, eine intelligente Tochter zu haben.“ Für ihre Vorstellung wird die Dummheit ein Mittel, dem Vater noch auf ganz besondere Art zu trotzen, nämlich indem sie die Phantasie entwickelte, sich von irgend welchen Männern verführen zu lassen: „Nahmst du mich nicht, weil ich dumm war, so nehmen mich alle anderen eben gerade darum, weil ich dumm bin.“ Sie fürchtete, daß die Männer auf der Straße ihr ihre Dummheit ansehen und sie vergewaltigen würden. „Denn nur dumme Mädchen lassen sich verführen“, wie sie früher einmal gerade durch den Vater gehört hatte. Gewisse agoraphobe Züge dienten der Abwehr dieser Phantasie.

Auch ein Versuch der älteren Schwester, sie aus dieser organisierten Entwicklung zur Dummheit herauszureißen, sie in einen Jugendbund mitzunehmen, ihr Bücher zu geben, sie sexuell aufzuklären, mißglückte infolge der frühen Eifersuchtseinstellung gegen die Schwester, die ja damals der Liebling der Mutter gewesen und derentwegen sie selbst vernachlässigt worden war. Zudem hatte ja die Schwester den Weg zur Liebe des Vaters nicht gefunden. War früher ihre Sexualforschung und damit eine freie Intelligenzentwicklung gehemmt worden, so mußte sie jetzt die Hilfe gerade dieser Schwester bei der Sexualforschung um so energischer ablehnen.

Die Dummheit wurde also für die Patientin die Form, ihre Konflikte mit den Objekten ihrer Liebe und ihrer Eifersucht zu erledigen. Diese Entwicklung vollzog sich zwischen dem dritten und siebenten Jahr, während sich der Ödipuskomplex voll ausbildete. Dieser ungewöhnliche Ausgang hing jedoch, wie sich zeigte, mit einer schon in früherer, prägenitaler Zeit auf oraler Stufe erworbenen Bereitschaft zusammen. Der ungewöhnliche Hang zum Biergenuß des Kindes war dafür bereits ein Anhaltspunkt. Nach Angaben der Mutter war die Patientin als Säugling sehr saugunlustig. Es ergab sich aus starken Selbstanklagen der Mutter die Vermutung, daß auch bei dieser eine Störung vorgelegen haben dürfte. Diese Selbstanklagen der Mutter bestärkten die Kleine in ihrer Überzeugung, daß sie durch die Schuld der Mutter dumm geworden sei. Im zweiten Jahre erlebte das Kind eine Mundverbrennung mit nachfolgender Angst vor heißen Speisen, im dritten Jahre erlitt sie durch eigene Schuld eine Lippenverletzung, von der sie phantasierte, sie sei dadurch entstanden, daß ihr die Mutter mit einem scharfen Blechlöffel etwas in den Mund gegeben hätte.

Sie äußerte: „Mir fehlt die Milch fürs Gehirn, für den Geist." Die von der Patientin vermutete genitale Beeinträchtigung war also tatsächlich regressiv mit der alten oralen verdichtet. Die Aufnahme geistigen Besitzes ist nicht nur als Übernahme eines Penis, sondern auch als Saugen an der Brust unmöglich. Daß das Minderwertigkeitsgefühl der Patientin, das wegen der Dummheit real begründet war, unbewußt als orale Beeinträchtigung gedacht war, ergibt sich auch daraus, daß sie diesen Mangel durch ihr zwanghaftes Trinken überzukompensieren suchte. Die „geistigen Getränke" sollten ihr den fehlenden „Geist" zuführen. Außer dem Streben nach Klugheit und nach Dummheit war bei dem Alkoholismus auch die unbewußte Vorstellung wirksam, sie nehme mit dem Männertrank, den sie vorwiegend aus der Flasche trank, einen Trank aus dem väterlichen Penis zu sich, durch den sie selbst unbewußt zum Jungen gemacht werden wollte. Ein direktes Verbot, Bier zu trinken, hat die Patientin von der Familie niemals bekommen, zeitweilig schien es sogar, als begünstige der Vater die Neigung seiner Tochter.

Eine ausgesprochene Unlust am Sprechen überhaupt und die Unfähigkeit, sich ihrem Alter gemäß sprachlich auszudrücken, hängen sicher ebenfalls mit der besonderen oralen Fixierung zusammen. Vor allem aber blieb ihre Sprache gestört, weil sie — dem magischen Denken entsprechend — Sprechen gleich Handeln setzte, so daß Sprechen zur Schuld wurde. Mit der Verdrängung der Aggression gegen Mutter und Bruder wird auch die Sprechlust und Sprechfähigkeit eingeschränkt. Sie darf nicht wissen, darf nicht aussprechen, was in ihr vorgeht, weil sonst ihre bösen Wünsche in Erfüllung gingen.

Im Zusammenhang mit der Hemmung der Aggression stand auch ein als vorübergehendes Symptom auftretender Zählzwang, der es der Analyse ermöglichte, eine seit Beginn der Schulzeit bestehende Rechenhemmung zu verstehen. Bei diesem Zwangszählen, bei dem sie immer zwei dazu addieren mußte, wurde sie zuweilen von dem angstvollen Gedanken gestört „und eins ab", was ein Neuzählen notwendig machte. Die Einfälle ergaben, daß das Dazuaddieren der zwei eine Abwehr der Todeswünsche gegen die zwei Geschwister darstellte, während das „und eins ab" den Durchbruch des schwerer abzuwehrenden Beseitigungswunsches gegen den brüderlichen Rivalen darstellte. Die Aufdeckung dieses Sachverhaltes hatte eine prompte therapeutische Wirkung in Bezug auf die Rechenhemmung zur Folge. Das Mädchen begann sofort aus eigener Initiative Nachhilfestunden zu nehmen und hat die großen Lücken in relativ kurzer Zeit ausgefüllt.

So ergab sich bei der Patientin als Grund für das Dummheitssymptom eine unnormale *Erledigung des Ödipuskomplexes*, verbunden mit *Störungen auf der prägenitalen, vornehmlich oralen Stufe* der Libidoentwicklung. Da nach Freud die für die Latenzzeit charakteristischen Sublimierungen auf die Identifizierungen zurückzuführen sind, so mußte bei der Patientin die *Unmöglichkeit zur Identifizierung* mit einem der beiden Elternteile auch eine *Unfähigkeit zu normaler Objektaufnahme* bedingen. Eine zweite Ursache der Unfähigkeit zur Sublimierung wurde in dem Mangel an hinreichenden oralen Lusterlebnissen gefunden, der sich in der Folge als Mangel an Fähigkeit zur Aufnahme fremder Einflüsse auswirkte.

Die Analyse des Kindes brachte in therapeutischer Beziehung sehr befriedigende Erfolge, vor allem dadurch, daß es nach langer Mühe gelang, bei dem

so objektablehnenden Kinde eine analytisch brauchbare Übertragung herzustellen. Dies wurde dadurch erreicht, daß die Analytikerin sich zum Kinde extrem anders verhielt als die Familie. („Ich halte dich für sehr krank, nehme dich aber für voll.") Die geringsten Sublimierungsansätze wurden mit Interesse und Freude begrüßt, wodurch es gelang, einen Teil der pädagogischen Arbeit neben der nach modernen Grundsätzen geleiteten Schule durch die Analyse zu leisten. Indem man in der Schule sich freundlich zuwartend und doch fordernd verhielt, vermied man die Entmutigung und das Mißtrauen des Kindes und half mit, die aus der übergroßen Aggression des Mädchens stammende Angst zu mindern. Das Kind zeigt jetzt ein auffallend starkes Interesse für die Pädagogik und gilt bei Lehrern und Kindern als Sachverständige in allen pädagogischen Fragen. So wurde sie z. B. wiederholt gebeten, älteren Kameraden Referate über pädagogische Fragen zu halten, für die eine ausgiebige und selbständige Vorarbeit nötig war.

Über schwierige, insbesondere faule Schüler[1]

Von Dr. Edith Buxbaum, Wien

Die Kinder, über die ich Ihnen berichte, besuchen ein Mädchenrealgymnasium. Das Milieu, aus dem der Großteil von ihnen stammt, ist das des jüdischen Kleinbürgertums, mit seinen besonderen Ideologien, wenn auch die materielle Lage variiert von der rein proletarischen bis zu der des gutgestellten Mittelstandes. Ihnen allen gemeinsam ist eine große Überschätzung der intellektuellen Berufe, nicht etwa des Wissens; der Beruf oder auch nur die Matura ist für sie ein Mittel, sich eine Stellung zu machen, oder was noch besser ist, zu heiraten. Wie eng diese beiden Dinge verknüpft sind, zeige Ihnen folgende kleine Episode: Erna besucht die erste Klasse und lernt besonders schwer, da sie unter dem Durchschnitt begabt ist. Die Mutter, der ich rate, das Kind aus der Schule zu nehmen, erzählt mir, das Kind lerne so besonders gerne und wäre unglücklich, wenn es nicht die Mittelschule besuchen könnte. Da ich dem Bericht keinen rechten Glauben schenke, forsche ich nach der Ursache dieses Eifers und erfahre schließlich, daß man dem Kind zwar keinerlei Vorwürfe macht, sie auch nicht straft, aber man sagt ihr: „Wenn du nicht die Matura machst, bekommst du keinen Mann!" — Ich brauche Ihnen nicht weiter auszuführen, daß die Kinder die Ideen der Eltern bezüglich der Schule, des Wissens und des Lernens weitgehend übernommen haben. Der Besuch der Schule ist in den meisten Fällen über dem intellektuellen und sozialen Niveau der Schüler.

Die Schwierigkeiten in der Schule lassen sich im allgemeinen in zwei Gruppen einteilen: in solche in disziplinärer Hinsicht und in Lernschwierigkeiten.

Für die natürliche Lebhaftigkeit des Kindes bietet unsere Schule bekanntlich keinen Raum. Trotzdem läßt sich leicht erkennen, welche Kinder sich dem

1) Vortrag im Seminar für Pädagogen der „Wiener Psychoanalytischen Vereinigung".

allgemeinen Rahmen nicht fügen. Eine wichtige Rolle spielt im allgemeinen ihre Stellung gegen die Lehrer als Vertreter der elterlichen Autorität. Dieser Schwierigkeit läßt sich leicht begegnen, wenn das Kind daraufkommt, daß der Lehrer nicht immer die Meinung der Eltern vertritt. Wenn sich das Kind im akuten Ablösungskampf von zu Hause befindet, ist auch seine Stellung gegenüber dem Lehrer verschärft. Da kann es wohl geschehen, daß einem ein Kind einmal in der Klasse eine freche Antwort gibt, derentwegen man es zur Rede stellen muß. Gewinnt man sein Vertrauen, so erzählt es einem seine ganzen Sorgen und sagt eventuell zum Schluß, wie Lisa einmal „ . . . das ist ja gar nicht Sie angegangen". — Häufig ist der Versuch der Mädchen, die Lehrerin zu provozieren. Es ist dies häufig bei solchen Kindern, die sich ständig zurückgesetzt fühlen und darauf mit Trotz reagieren. Werden sie nicht tatsächlich zurückgesetzt, so versuchen sie dies künstlich hervorzurufen, indem sie den Lehrer ärgern und sich dann mit Recht darüber beklagen dürfen, daß der Lehrer sie schlecht behandelt. Ich habe es von Vorteil gefunden, solchen Mädchen diese Absicht auf den Kopf zuzusagen und sie gleichzeitig zu versichern, daß ich mich nicht ärgern werde, da ich sie durchschaue. — Eine ebenso große Rolle spielt die verdrängte Homosexualität. Die Mädchen laufen einem nach, sind eifersüchtig und infolgedessen frech. Eine scherzhafte Bemerkung über ihre Art „ich bin doch kein Mann", oder „Du benimmst Dich wie ein eifersüchtiger Liebhaber" bringt die Mädchen leicht dazu, ihre Liebe zur Lehrerin nicht in dieser, wie man ihr gezeigt hat, unerwünschten Art, sondern in Leistung zu zeigen.

Schwerer zu behandeln sind die Fälle von ausgesprochener Dissozialität, angefangen von Sich-Hervortun und Anzeigen von Kolleginnen bis zum Stehlen. Besonders bei Diebstählen hat man es mit sehr verschlossenen, schwer zugänglichen Kindern zu tun, ihre Geständnisse sind zumeist nur erzwungen. Der Lehrer ist in solchen Fällen wohl nur sehr selten zur Behandlung geeignet, da das Kind natürlich ihm gegenüber besonders verschlossen ist. Da es sich hier häufig um Fälle von Verwahrlosung handelt, ist eine Veränderung der Lebensumstände (Anstaltserziehung, Fürsorge) und eine gleichzeitige Behandlung anzuraten.

Die Lernschwierigkeiten sind bei den Kindern des Milieus, das ich Ihnen geschildert habe, verschiedenster Art. Es gibt eine Reihe von ihnen, die einfach unbegabt sind. Die Eltern zwingen die Kinder zum Lernen, wollen es aus Eitelkeit nicht wahrhaben, daß die Kinder, ihre Kinder, unfähig sind, machen ihnen ständige Vorwürfe darüber, daß sie undankbar sind, daß sie es nie zu etwas bringen werden, halten ihnen ständig vor, wieviel Geld man für sie ausgibt, welche Opfer man ihnen bringt, schelten sie faul und dumm. Es kostet in diesen Fällen meist einen ermüdenden, häufig aussichtslosen Kampf mit den Eltern, bis sie zur Einsicht der Situation kommen.

Manche Kinder wieder sind unwillig, die Mittelschule zu besuchen, da ihre Neigungen nach anderer Richtung gehen. So z. B. Steffi, die ausgesprochen begabt ist für Zeichnen und Kunstgewerbe. Sie wünscht glühend, sich in diesen Fächern auszubilden, während der Vater sie dazu zwingen will, Medizin

zu studieren, „der edelste Beruf“, den es seiner Ansicht nach gibt. Da sie besonders intelligent ist, passiert sie die Mittelschule sehr gegen ihren Willen und besucht dann doch die Kunstakademie.

Schließlich ein sehr seltener Fall, daß das junge Mädchen in Einsicht der materiellen Lage zum Beruf drängt und aus diesem Grund das Studium ablehnt: Grete ist 15 Jahre alt, Schülerin der V. Klasse des Obergymnasiums. Sie ist ein äußerst intelligentes Mädchen, das trotzdem eine ganz schlechte Schülerin ist, ständig nahe daran durchzufallen. Als ich sie eines Tages beim Schwänzen erwische, benütze ich die Gelegenheit, sie zum Reden zu bringen. Zu meiner großen Überraschung erklärt sie, sie wolle durch Nichtlernen und Schwänzen erreichen, daß sie endlich durchfällt, damit sie der Vater aus der Schule nimmt. Sie hat bereits im vergangenen Jahr versucht, dem Vater klarzumachen, daß sie nicht in der Lage seien, ein jahrelanges Studium riskieren zu können. Der Vater war durch verschiedene Umstände aus wohlhabenden Verhältnissen zum Proletarier geworden. Zu der Zeit, als ich mit dem Mädchen sprach, war er bereits zwei Jahre lang arbeitslos, alles, was zu versetzen war, war versetzt. Von den zwei Brüdern studierte der eine Medizin und verdiente durch Lektionen soviel, als er zum Studium brauchte. Der andere Bruder war arbeitsunfähig und befand sich im Zustand einer beginnenden Schizophrenie. Die Mutter, erzogen wie früher die meisten Frauen des Mittelstandes, war nicht imstande, etwas zu verdienen. So lebte diese fünfköpfige Famile von der Arbeitslosenunterstützung. — Ich glaube, man muß diesem Mädchen Recht geben, wenn sie unter diesen Umständen findet, sie müsse so rasch als möglich verdienen. Es soll nicht geleugnet werden, daß neben ihren rationalen Motiven auch irrationale eine Rolle gespielt haben, aber diese Gründe können in diesem Falle nicht als vorwiegend betrachtet werden.

Wohl aber ist dies bei anderen Kindern der Fall. Es gibt eine Reihe von Fällen, bei denen die Lernschwierigkeiten durchaus irrational begründet sind. Man erfaßt als Lehrer auch nicht den kleinsten Teil dieser Kinder, es sind zu viele und man beschäftigt sich notgedrungen nur mit jenen, die einem auffallen durch besonderes Zurückgehen der Leistungen oder durch eine besondere Differenz zwischen intellektuellem Niveau und Arbeitsleistung. Unbeachtet bleiben bei uns Überkompensationen, hinter denen ebensogut Neurosen versteckt sein können, wie hinter den Arbeitsstörungen. Aber sie interessieren uns als Lehrer weniger. Ich will Ihnen über einige solche Fälle nun genauer berichten:

Betsy ist zehn Jahre alt, für ihr Alter sehr klein und zart. Sie ist besonders schüchtern, hat Angst wenn man sie aufruft. Sie hat ihre Aufgaben nie in Ordnung, nie gelernt, was aufgegeben war, kommt ständig zu spät. Dazu kommt noch, daß das Deutsche, das nicht ihre Muttersprache ist, ihr in der Rechtschreibung Schwierigkeiten macht. Sie ist eine sehr schlechte Schülerin, und als sie mir einmal eine gefälschte Entschuldigung bringt, kann ich nicht umhin, jemanden von zu Hause zu verlangen. Zum Glück des Kindes kommt nicht die Mutter, sondern das Fräulein; was sie mir erzählt, läßt mich manches verstehen: Die Mutter ist nicht normal, wahrscheinlich erblich belastet. Von den drei Kindern ist eines idiotisch, das andere

etwas zurückgeblieben, meine kleine Schülerin ist das einzige normale Kind unter den dreien. Die Mutter haßt ihre Kinder offensichtlich, während des furchtbar kalten Winters heizte sie nur, wenn sie zu Hause war. Und sie war selten zu Hause. Oft hatten die Kinder Hunger, weil die Mutter sogar das Brot weggesperrt hatte, was durch die materielle Lage keineswegs gerechtfertigt war. Deutlich kommt speziell ihre Einstellung zu Betsy zum Ausdruck, wenn sie in der Wut das Messer gegen das Kind erhebt. Zwar will sie es dann so darstellen, als habe sie das Messer aus Versehen in die Hand genommen — aber wir verstehen den Sinn dieser Fehlleistung. Aus Gesprächen mit Betsy erfuhr ich, daß die Mutter dem Kind nicht erlaubte zu spielen, weder mit den Geschwistern, noch mit anderen Kindern. Sie besaß weder ein Spielzeug, noch ein Buch außer den Schulbüchern. Die ganze Sehnsucht des Kindes ging danach, „zu spielen."

Betsy und ich schlossen einen Vertrag: wenn sie bis zu Weihnachten — es waren noch vierzehn Tage bis dahin — nicht zu spät kommen würde und ihre Aufgaben in Ordnung hätte, würde ich ihr etwas schenken . . . Sie kam nicht mehr zu spät und ihre Aufgaben waren in Ordnung. Aber auch ihre Leistungen wurden unter der Wirkung dieses Geschenkes überraschend gut, sowohl in Deutsch, als auch in Mathematik. Strahlend kam sie, mir ein Heft mit einer guten Arbeit zu zeigen, zeigte es mir wohl auch zweimal, weil sie vergessen hatte, daß ich es schon gesehen hatte; sie wollte eben zweimal belobt werden. Die Besserung hat auch angehalten, sie hat die Klasse passiert. Es war deutlich, warum Betsy nicht lernte; was man da in der Schule von ihr verlangte, war sinnlos und unangenehm für sie. Das Pflichtgefühl, das uns dazu bringt, auch unangenehme Dinge zu tun, war bei ihr noch nicht genügend entwickelt. Wenn sie dazu gebracht werden sollte, etwas zu tun, das ihr unangenehm war und für das ihr das Verständnis fehlte, so mußte es jemandem zuliebe sein: d. h. für das Kind wörtlich, jemand müßte ihm seine Liebe schenken, eine Liebesprämie aussetzen für seine Überwindung. Wir wissen aus dem vorhin Berichteten, daß Betsys Mutter dieser Forderung nicht entsprach. Ihr zuliebe hatte das Kind keine Veranlassung, etwas zu leisten. Erst als ich ihr meine Liebe zeigte, war es ihr der Mühe wert, mir mit ihrer Arbeit Freude zu bereiten.

D i t t a ist seit dem vorigen Jahr sehr verändert. Das lebhafte Kind, das ein kleiner Frechdachs war, sitzt gedrückt und desinteressiert in der Klasse. Ihre Aufsätze, die im vergangenen Jahr herzig und gut in der Darstellung waren, sind geschraubt und unzusammenhängend. Sie hat ihre Aufgaben nicht, vergessen oder falsch, ihre Sachen gar nicht in Ordnung. Eines Tages verlange ich die Mutter zu sprechen. Sie ist die ganze Stunde über sehr niedergedrückt, bis sie schließlich zu weinen anfängt. Ich frage sie nach der Stunde, was denn daran schrecklich sei, wenn ich mit der Mutter sprechen möchte. Sie bringt darauf heraus, daß die Mutter herzkrank sei und sich nicht aufregen dürfe und sie schimpfe gleich so. Nun erinnerte ich mich an ein Gespräch, das ich voriges Jahr einmal mit Ditta geführt hatte: Sie war damals wegen eines „Genügend" so schrecklich aufgeregt gewesen, und ich versuchte ihr klarzumachen, daß dazu

kein Anlaß sei. Da erklärte sie mir, sie mache sich auch gar nicht soviel daraus, aber die Mutter sei immer so böse wegen einer schlechten Note. Als ich die Mutter kennenlernte, mußte ich Ditta leider recht geben, sie hat eine von den ehrgeizigen Müttern. In Erinnerung an dieses Gespräch frage ich nun Ditta, ob die Mutter viel schimpft. Darauf sagt sie: „Immerzu. Ob ich etwas lerne oder nicht, das ist ganz gleich. Die Mama meint nämlich, ich lerne nur, wenn sie schimpft." Daraufhin sage ich ihr, ich glaube gerade das Gegenteil. Sie lerne deshalb nicht, weil die Mutter schimpfe und weil sie ihr deshalb böse ist. Was sie lachend bestätigt. Ich verspreche ihr mit der Mutter zu sprechen und sie zu bitten, das Schimpfen einzustellen. Ich füge aber hinzu, daß sie mich nicht blamieren dürfe, denn wenn sie jetzt wirklich noch weniger lernen würde, so hätte doch die Mutter recht. Daraufhin sie, wütend: „Ich werd' ihr schon zeigen, daß sie nicht recht hat." — Es zeigt sich jedenfalls, daß Ditta ebenso bereit ist, der Mutter zu Trotz zu lernen, wie sie ihr zu Trotz nicht gelernt hat. Mir ist ersteres jedenfalls lieber. Ohne daß ich mit der Mutter gesprochen hätte, zeigt sich bereits eine kleine Änderung, wenigstens in meinen Stunden, sie hat ihre Sachen in Ordnung. Sie zeigt mir auch immer triumphierend: Ich habe mein Buch, ich habe mein Heft, meine Aufgabe; so, als wäre das ein Geheimnis, eine Verabredung zwischen uns beiden. Sie lernt, scheint es, der Mutter zu Trotz, mir zuliebe.

L i s a war ein verwöhntes 14jähriges Mädchen, ein wenig zu dick, träge in jeder Bewegung, phlegmatisch und grenzenlos faul. Ich sollte ihr Nachhilfestunden geben. Alles ging gut zu Hause, bis auf die Faulheit, die ihr viel Tränen, den Eltern viel Verdruß bereitete. Kein Zureden, keine Strafe hatte Erfolg. Nachdem Lisa ein wenig Zutrauen zu mir gewonnen hatte, zeigte sich bald eine nicht eingestandene Eifersucht auf den 7jährigen Bruder. Angeblich liebte sie ihn sehr, fand ihn herzig, süß und gescheit. Aber ihre Zärtlichkeit war etwas zu stürmisch, sie tat dem Bruder weh und verriet so die verborgene Aggression. Ihre Eifersucht war durchaus verständlich, war sie doch jahrelang das einzige, verwöhnte Kind gewesen und wurde nun hinter dem kleinen Bruder zurückgestellt.

Einmal, als sie wieder nichts konnte, wollte ich ihr klarmachen, daß man auch etwas durchsetzen müsse, was nicht so leicht geht. Da meinte sie, auf das Durchsetzen komme es ihr nicht an. Als ich sie bat, mir ein Beispiel zu geben, erzählte sie mir, wie sie im vergangenen Sommer die Mutter gezwungen habe, entweder zu Hause zu bleiben oder sie mitzunehmen, wenn sie abends ausging. Zum Schluß sagte sie: „. . . wenn ich kein Vergnügen habe, soll sie auch keines haben." Ich verstand, daß sie also nicht lernen wollte. Als ich ihr das sagte, gab sie es glatt zu. Als ich sie fragte: „Ja, also was willst du denn?" Da stieß sie hervor: „Alles, was sie nicht will." All ihr Tun war begründet auf dem Trotz gegen die Mutter, also auch das Nichtlernen, denn es war der sehnlichste Wunsch ihrer Mutter, daß sie gut lernte. Der unmittelbare Anlaß für ihren Trotz war die Geburt des kleinen Bruders, denn sie nahm es der Mutter übel, daß sie ihr diese Konkurrenz in die Welt gesetzt hatte. Seine Verstärkung

bezog ihr Trotz aus dem Haß, der dem Ödipuskomplex entstammte. Ich konnte diese Ursachen nicht aufdecken, da ich es nicht wagen durfte, ohne Analyse so tief einzudringen.

Ilse bot ganz das Bild einer schlechten Schülerin, die sowohl aus mangelnder Intelligenz, als auch aus Faulheit den Anforderungen der Schule nicht nachkommt. Ihre manchmal überraschend guten Antworten in meinem Gegenstand machten mich auf sie aufmerksam. Die Antworten zeigten eine über dem Durchschnitt stehende Intelligenz, während sie sonst beinahe unintelligent wirkte, und ließen ein ausgezeichnetes Gedächtnis erkennen.

Es war sehr schwer, näher mit ihr bekannt zu werden, da sie allen Menschen gegenüber von einem ungeheuren Mißtrauen war, auch gegen mich. Sie war der Überzeugung, daß kein Mensch sie lieben könne, denn sie sei häßlich, — was nicht der Wahrheit entsprach, — die meisten Menschen hielten sie für dumm. Sie selbst aber hatte für beinahe alle Leute eine tiefe Verachtung. Es war nicht schwer zu verstehen, daß ihre schlechte Meinung von den Menschen eine Projektion ihrer eigenen Gefühle nach außen war. Sie litt natürlich am meisten unter ihrer unglücklichen Einstellung. Sie sehnte sich, Liebe zu empfangen, und glaubte nur überall Ablehnung und Verachtung zu sehen und wurde dadurch unsicher. Ein Gespräch mit ihr spielte sich ungefähr folgendermaßen ab: Ich habe sie eingeladen, sie kommt und ihre erste Frage ist: „Warum haben Sie mich eigentlich eingeladen?" Als ich sie fragte, was sie meine, sagte sie: „Ja, weil Sie mich lieb haben, sicher nicht. Denn warum sollten Sie mich lieb haben? Vielleicht, weil Sie irgendetwas von mir wissen wollen. Vielleicht brauchen Sie mich für Ihre psychologischen Studien." — Dann, als ich ihr einen Tee und Bäckereien gab, da sie doch mein Gast war: „Wozu geben Sie mir das?" Als sie Zitrone zum Tee nahm: „Warum schauen Sie so? Hab' ich das ungeschickt gemacht?" Und so geht es ununterbrochen weiter. Trotzdem erzählte sie mir verhältnismäßig viel von sich. Sie klagte darüber, unter anderem, daß sie kein Buch lesen könne, weil sie bei jedem Wort nachdenken müsse und dadurch den Zusammenhang verliere. Es schien mir, als versuchte sie den verborgenen Sinn hinter den Worten zu verstehen, wie sie versuchte, hinter Mienen und Worten der Menschen zu lesen. Ihre Verhaltungsweise, ihr Mißtrauen und Grübeln sind deutliche Symptome einer Zwangsneurose. Auch ihre Unintelligenz ist eine psychisch determinierte Denkhemmung. Sie hat sich auf meinen Rat in analytische Behandlung begeben.

Ich fürchte, Sie werden aus den vorgeführten Fällen und aus den Zuständen in den Familien der Kinder, die ich Ihnen hier zu schildern versucht habe, einen sehr deprimierenden Eindruck gewinnen: Man kann als analysierter Lehrer mit seinen eigenen Schwierigkeiten sicherlich leichter fertig werden, als andere; man kann in leichteren Fällen, die gewissermassen durchsichtig sind, dem Kind in seinen Schwierigkeiten helfen, soweit einem nicht die Eltern allzu große Hindernisse in den Weg legen. In schwierigen Fällen muß man sich als Lehrer damit begnügen, die Diagnose zu stellen und zur Behandlung zu raten. Leider scheitert dies allzuoft, selbst wenn die Eltern einverstanden sind, an der Geldfrage, oder daran, daß man nicht imstande ist, genügend Fälle gratis unterzubringen.

Intellektuelle Hemmung und Aggression

Von Dr. Melitta Schmideberg, Berlin

Die intellektuelle Hemmung ist wohl eines der häufigsten Symptome, das in den verschiedensten Formen und Graden fast bei jedem Kinde vorkommt. Von den Kindern, bei denen auch die Lehrer den Eindruck haben, das Kind sei begabt, könne oder wolle aber aus irgend einem unbekannten Grunde nicht lernen, sind alle Übergänge zu den Kindern vorhanden, die sehr begabt und intelligent sind, bei denen aber — wenn sie aus einem andern Grund in Analyse kommen, — es sich herausstellt, daß sie doch in manchen Interessen oder intellektuellen Betätigungen gehemmt sind. Diese Kinder scheinen dann eben für ein bestimmtes Gebiet keine Neigung oder Begabung zu haben; die Analyse erweist aber oft, daß diese fehlende Neigung oder Begabung eine larvierte Hemmung darstellt. Ferner sind da die Kinder, die einen einfach dummen Eindruck machen, bei denen es sich aber nach einer erfolgreichen Analyse häufig ergibt, daß sie gar nicht dumm, sondern nur gehemmt waren, und die sich nach Behebung ihrer Hemmungen als normal intelligent, ja oft sogar als über dem Durchschnitt stehend erweisen. So ist die intellektuelle Hemmung etwas, dem — in sehr verschiedenem Grade — wohl kein Mensch entgeht, und es ergibt sich da das soziale Problem, wieviel wertvolle Begabungen und Kräfte durch die intellektuelle Hemmung der Gesellschaft entzogen werden.

Der Mechanismus der intellektuellen Hemmung ist uns wohl bekannt. Mit der Verdrängung der sexuellen Wißbegierde wird die Wißbegierde überhaupt verdrängt, zugleich mit der verbotenen Onaniebetätigung wird auch die intellektuelle Betätigung überhaupt gehemmt. In der analytischen Literatur sind mehrfach Fälle beschrieben, bei denen die Parallele zwischen den gehemmten intellektuellen Interessen und Betätigungen und den verdrängten sexuellen Interessen und Betätigungen besonders augenfällig ist.

Darum erscheint es immerhin überraschend, wenn, wie ich in einem Fall beobachten konnte, eine außerordentlich weitgehende Hemmung aller sexuellen Interessen neben einer zwanghaften Neugierde für sexuelle Dinge besteht, und eine fast völlige Hemmung jeglicher Tätigkeit mit einer zwanghaften und exzessiven Onanie Hand in Hand geht.

Herbert war in den ersten Klassen der Volksschule ein guter Schüler gewesen und hielt sich auch noch in den ersten zwei Gymnasialklassen; allerdings nur, weil die Mutter den größten Druck auf ihn ausübte und ihn bei allen Aufgaben beaufsichtigte. Er verbrachte den ganzen Nachmittag mit den Schularbeiten, lernte „wie ein Automat" (nach seinem Ausdruck), und fühlte sich außerordentlich unglücklich. Die Eltern sahen endlich ein, daß es so nicht weiter ginge und gaben ihn in eine von ihrem Wohnort entfernte Schulgemeinde. Hier, wo man ihm alle Freiheit ließ, fühlte er sich zunächst wohler; da aber in Bezug auf das Lernen kein Druck auf ihn ausgeübt wurde, lernte er gar

nichts. Nach einiger Zeit fühlte er sich aber auch immer schlechter, und die Angst, man könnte ihn beobachten und lächerlich finden, nahm solche Grade an, daß ihm der Aufenthalt in der Schule unmöglich wurde. So nahmen ihn die Eltern wieder nach Hause; er kam — im Alter von sechzehn Jahren — zu mir in Analyse und besuchte zunächst — ein halbes Jahr lang — keine Schule. In dieser Zeit hatte er außer der Analyse keine Beschäftigung und tat buchstäblich nichts. Er selbst und auch die Mutter berichteten, der Grad seiner Untätigkeit sei ein solcher, daß ich ihn mir einfach nicht vorstellen könne; es scheint, daß ihm jede Handbewegung schwer fiel, und er von selber gar nichts machte. Zu einer Zeit, wo sich dies schon etwas gebessert hatte, verbrachte er einmal sechs Wochen damit, seinem Freund einen Brief zu schreiben, — sonst tat er nichts. Nachdem es in der Analyse in den ersten Wochen gelungen war, seine akuteste Angst wesentlich zu verringern, fühlte er sich sehr erleichtert und erklärte mir, er hätte jetzt gar kein Interesse mehr an der Analyse, er sei nicht ehrgeizig, habe keine Interessen und nur den einen Wunsch, in Ruhe gelassen zu werden; das einzige, was ihn störe, sei daß seine Mutter von ihm etwas verlange. Er las zwar manchmal Romane, doch nicht aus wirklichem Interesse für ihren Inhalt, sondern sie bedeuteten ihm nur ein Mittel, sich von seiner Umgebung und der Realität abzuschließen. Es fehlt ihm jede Beziehung zur Realität; als die Mutter ihn einmal im Frühjahr fragte, ob die Leute auf der Straße noch Mäntel trugen, sagte er mir ganz erstaunt, wie soll er sowas bemerkt haben.

Zugleich onanierte er seit seinem sechsten Jahre wiederholte Male am Tage, oft mehrmals hintereinander, zwanghaft ohne Befriedigung. Als sich in der Analyse seine Hemmung etwas gemildert hatte, setzte ein zwanghaftes Interesse für sexuelle Fragen ein, aber zunächst keinerlei sublimiertes Interesse. Als ich ihn fragte, was er denn eigentlich wissen wolle, konnte er es nicht angeben; er war seit Jahren über alle sexuellen Fragen, auch über Perversionen usw. informiert.

In der Analyse erwiesen sich Herberts mangelndes Interesse, der fehlende Ehrgeiz und seine Untätigkeit als eine Hemmung von größtem Ausmaß, die zur Vermeidung der Angst diente. Zur Zeit, als er in Analyse kam, tat er nur zweierlei: er antwortete in der Schule und ging auf der Straße. Diese zwei Aktivitäten waren mit einer unerträglichen Angst verbunden, lächerlich zu erscheinen; dahinter kamen dann noch weitere Ängste zum Vorschein.

Er selbst beschrieb seinen Zustand folgendermaßen: er fühle sich wie ein Mörder, dem man auf den Fersen ist, den man aber noch nicht hat. Er wird dauernd beobachtet, und in dem Moment, wo er etwas verdächtiges macht, ergriffen. Da er nicht wissen kann, was es ist, was dem Detektiv nicht recht ist, ist es besser, er tut gar nichts. Das Bestreben es jedem recht zu machen, war lange Zeit das einzige Interesse, das ihn beherrschte. Er entwickelte sehr komplizierte Methoden, um nicht aufzufallen (z. B. er frisierte sich, damit er ordentlich scheine, zog aber keinen Scheitel, denn das könnte man schon zu ordentlich finden); er paßte sich auf eine geradezu unglaubliche Art an, widersprach aber dann zum Schein an einer belanglosen Stelle, damit der andere nicht merke,

daß er sich anpassen will; auf diese Weise gelang es ihm, auch gute Psychologen irre zu führen.

Es zeigte sich, daß für ihn unbewußt jede Handlung eine aggressive Bedeutung hatte (darum fühlte er sich auch als Mörder), und er sie darum vermeiden mußte. — Er hatte auch die größte Schwierigkeit, in der Analyse zu sprechen (ca. fünf bis sechs Monate war er nicht im Stande zu assozieren, und zwei bis drei Monate lang erhielt ich mit der größten Mühe nur einige wenige Sätze in einer Stunde). Er fürchtete, daß mir das, was er sagte, nicht recht sein würde, und es gelang nicht, ihn vom Gegenteil zu überzeugen. Erst mit der Verringerung seiner Angst konnte er freier sprechen. Da ergab sich, daß auch das Sprechen für ihn eine aggressive Bedeutung hatte, daß er glaubte, daß seine Worte eine außerordentliche Macht hätten, daß er dadurch alles erreichen, mich töten könnte, usw. Gerade diese Vorstellungen bewirkten später — nach Aufhebung seiner Hemmungen —, daß er mit besonderer Vorliebe Reden hielt und sprach.

Nach ca. viereinhalb Monaten Analyse machte er einmal, als die Mutter verreist und der Vater bei der Arbeit war, folgendes: drei Tage hindurch nahm er alle Bücher aus dem Bücherschrank, las darin, onanierte dabei und rauchte Zigaretten. Zur Analyse kam er in einem merkwürdigen Erregungszustand. Es zeigte sich, daß in seiner Vorstellung die Eltern tot waren, daß er allein war und nun alles früher Verbotene tun konnte; Bücherlesen, Onanieren, Rauchen. Er hatte auch in der Kindheit den Gedanken gehabt: was wäre, wenn alle Erwachsenen tot wären, hatte sich diese Phantasien aber nicht weiter bewußt ausgemalt. — Von diesem Zeitpunkt an fing er wieder an zu lernen und sich aktiv zu betätigen und gab die Zwangsonanie auf. Er konnte erst arbeiten, nachdem er die Eltern in der Phantasie getötet hatte. (Ursprünglich glaubte er, daß seine Aktivität den Tod der Eltern herbeiführe).

Dies zeigte sich auch in einer späteren Phase der Analyse. Anläßlich eines Zwistes der Eltern hielt Herbert eine längere Rede, in der er den Vater anklagte und durch die er beiden Eltern sehr imponierte. Da bekam er das Gefühl, daß er jetzt einen bestimmten Vortrag mit Erfolg halten könnte. Die Analyse ergab, daß er beide Eltern besiegt, — zu Tode geredet hatte, — jetzt war der Weg für ihn frei.

Wissen bedeutete für ihn Macht; sein Ideal war Fouché, der alles wußte und Alle beherrschte, ohne daß die Betreffenden es überhaupt ahnten. Durch Wissen wurde er Gott gleich. In der frühen Kindheit war seiner Aggression aus inneren und äußeren Gründen der normale Ausweg verlegt worden, und so überflutete sie das Gebiet des Denkens. Aber weil das Denken und Wissen in so weitem Maße eine aggressive Bedeutung angenommen hatte, mußte es gleichfalls gehemmt werden. Ferner mußte er das Wissen um Dinge vermeiden, die seine Aggression wecken könnten, — eine Einstellung, die auf das Nichtwissen um den elterlichen Koitus zurückging. Als er schon einige Zeit bei mir in Analyse war, stellte er einmal mit ziemlichem Affekt fest, daß ich außer ihm noch andere Patienten hätte; ich machte ihn darauf aufmerksam, daß es merk-

würdig sei, daß er das nicht schon früher bemerkt habe, da ein Schild „besetzt“ an der Türe hing, an der er vorbei gehen mußte. Darauf gab er zu, es wohl gesehen, aber nicht richtig zur Kenntnis genommen zu haben oder es sich irgendwie anders erklärt zu haben. Genau so hatte er sich den Eltern gegenüber verhalten; er schlief noch in der Pubertät in ihrem Schlafzimmer, hatte aber nie etwas vom Sexualverkehr gemerkt, etwaige Geräusche usw. erklärte er sich damit, der Mutter sei das Kissen heruntergefallen u. ä. — Im späteren Verlauf der Analyse, als er sich schon normal verhielt, vermied er lange Zeit, Unangenehmes zu beobachten oder etwas zur Kenntnis zu nehmen, was seinen Haß wecken könnte.

Wenn seine Untätigkeit so einerseits den Zweck hatte, die Aggression zu vermeiden, wurde sie sekundär in den Dienst der Aggression gestellt. Ich konnte ihm zeigen, daß er seine Eltern kaum mit etwas mehr kränken könnte, als mit seiner Untätigkeit, daß in seiner übermäßigen Anpassung Trotz versteckt sei und er bei der gewissenhaftesten Befolgung der Vorschriften seiner Eltern diese ad absurdum führte. Ähnlich tat er es in der Analyse, wenn er z. B. nichts sagte, und auf meine Frage, woran er denke, antwortete, er denke daran, woran er denken könnte, er warte, daß ihm etwas einfalle, usw. — Durch Deutung seiner Angst und ihre Zurückführung auf die unbewußte Aggression und durch Aufdeckung seines versteckten Trotzes erreichte ich, daß die Aggression — zunächst in sehr vorsichtiger Form — in der Analyse direkt als Fragen, Kritik usw. zum Vorschein kam. Zugleich wurde er aktiver und — nach Überwindung wiederholter Perioden schwerster Angst — kam es zu den früher beschriebenen Szenen, in denen er alle verbotenen Dinge agierte. Von da ab wurde er in steigendem Maße aktiv, besuchte wieder die Schule und assoziierte frei in der Analyse. Von diesem Zeitpunkt an verlief seine Analyse in normaler Weise und erzielte in der Dauer von elf Arbeitsmonaten, daß Herbert, — der sicherlich über den Durchschnitt begabt ist, — ungewöhnlich ehrgeizig und fleißig wurde, viele Interessen gewann, Freunde hat, in jeder Hinsicht aktiv ist und sich wohl fühlt.

Die gleichen Momente, die ursprünglich sein Lernen gehemmt hatten, veranlaßten in gemilderter Form später, daß die Lehrer wegen bestimmter Details in seinem Verhalten eine schlechtere Meinung von ihm hatten, als berechtigt war, u. zw. besonders der Lehrer, an dem ihm am meisten gelegen war. Zunächst geschah es aus Strafbedürfnis; er gestattete sich nicht die Anerkennung, an der ihm so viel lag. Dann durfte er nicht seinen Kameraden überlegen sein, da er ihre Rache fürchtete. Dieses Verhalten ging darauf zurück, daß er seinen jüngeren Bruder, auf den er sehr eifersüchtig gewesen war, bei den Eltern hatte ausstechen wollen, und daß er zusammen mit den Todeswünschen gegen den Bruder auch diesen Wunsch verdrängt hatte. Schließlich hatte die Aufgabe, die er für den Lehrer machte, auch die Bedeutung eines Kindes, das er ihm schenkte, und die Anerkennung des Lehrers war ein Ersatz für eine homosexuelle Betätigung mit ihm. Diese wünschte er zwar, aber da sie sehr stark mit sadistischen Vorstellungen verbunden war, mußte er sie aus Angst vermeiden.

Seine Hemmung war außerordentlich reich determiniert[1]; hier will ich nur noch zwei Momente hervorheben. Wiederholt sagte er mir, er wolle dumm sein, denn durch die Onanie werde man ja dumm. Auf meinen Einwurf, daß er diese Folge der Onanie wohl fürchten, aber doch nicht wünschen könnte, ergab sich, daß, da man durch die Onanie kastriert oder dumm wird, er lieber dumm sein will, — um der Kastration zu entgehen.

Folgende Vorstellung spielte eine entscheidende Rolle in seiner ganzen Entwicklung: Im Alter von sechs Jahren hatte er mit dem Gedanken onaniert, er hätte die Onanie erfunden, und wenn er lange genug onaniere, würde sein Glied riesengroß, so groß wie ein Zimmer, werden und alle würden ihn deswegen bewundern. Nach kurzer Zeit bekam er aber die Vorstellung, alle würden ihn deshalb auslachen. Analog verhielt er sich in der Schule; zunächst erwartete er, daß alle ihn bewundern. Zu dieser Zeit lernte er gut, machte Gedichte, die er vortrug, usw. Dann versagte er einmal und wurde dabei in harmloser Weise ausgelacht. Von da an hatte er immer Angst, man könnte ihn auslachen. Sein ganzes Bestreben ging darauf aus, nichts irgendwie Auffallendes zu tun, und die Angst vor dem Ausgelachtwerden, die sich dauernd verstärkte, lähmte ihn völlig. Besonders fürchtete er ausgelacht zu werden, weil er einen zu großen Kopf hätte. Diese Angst ging auf die früher erwähnte Vorstellung des riesengroßen Penis und des zu dicken, schwangeren Bauches zurück. In diesem Zusammenhang tauchte auch die Erinnerung auf, daß er sich früher weibliche Brüste gewünscht hatte, dann aber fürchtete, er könnte dadurch lächerlich erscheinen.

Die Angst, lächerlich zu erscheinen, war die Vergeltung dafür, daß er die schwangere Mutter lächerlich gefunden hatte; hinter der Angst, lächerlich zu erscheinen, war die Angst, angeschaut zu werden (wobei er den Blick als Angriff auffaßte), und die Angst vor direkten Angriffen. Ursprünglich hatte er die schwangere Mutter bewundert, beneidet, sie auslachen, angreifen und ihr das Kind rauben wollen. Indem er die Rolle der schwangeren Mutter spielt, geht er dem gleichen Schicksal entgegen. Es zeigte sich in seiner Analyse besonders deutlich, daß das Gedicht, das er erfand, der Gedanke, den er hatte, das Wort, das er sprach, einen Ersatz des Kindes und des Stuhles darstellte. Eine sehr große Rolle bei seinem Nicht-sprechen-können in der Analyse spielte auch die Angst, daß ich ihm seine Gedanken, seine dichterischen Fähigkeiten usw. rauben würde.

Die Vorstellung vom riesengroßen Penis hing auch mit der Schwangerschaft zusammen, indem sie den Penis des Vaters in seinem eigenen Körper bedeutete, ebenso wie er im Körper der schwangeren Mutter auch den Penis des Vaters voraussetzte. Mit fünfeinhalb Jahren, zur Zeit der Geburt eines jüngeren Bruders, war

---

1) Ein Beispiel für den Mechanismus einer partiellen Hemmung ergab die Erklärung, warum er ein beginnendes Interesse für Astronomie aufgegeben hatte: mit dem Fernrohr sehe er in den Himmel, und das sei ebenso verboten, wie die Eltern im Schlafzimmer zu beobachten. Das Sehen hatte gleichzeitig eine sadistische Bedeutung als Ersatz des Eindringens (in den Himmel, Schlafzimmer, Mutter) und Verdrängens des Vaters.

er ganz passiv-homosexuell eingestellt und deshalb in Konkurrenzeinstellung mit der Mutter, der er das Kind rauben und die er von dem Vater trennen wollte. Aus dieser Einstellung heraus ergab sich eine außerordentliche Angst vor der Vergeltung der Mutter einerseits (z. B. ich beraube ihn seiner Gedanken), vor dem Neide der anderen Jungen anderseits. Wenn er sich mit der schwangeren Mutter identifizierte, fürchtete er, von den Jungen ebenso beneidet und gehaßt zu werden, wie er die schwangere Mutter gehaßt hatte. Dazu kam noch die Angst vor dem Vater und Lehrer, da er die homosexuelle Beziehung ebenso sadistisch auffaßte, wie er die Beziehung des Vaters zur Mutter aufgefaßt hatte. Aus all diesen Quellen konzentrierte sich die Angst, angeschaut und ausgelacht zu werden, und hinderte Herberts intellektuelle Betätigung.

Er mußte die Aggression vermeiden, da sie in der Vergeltung eine unerträgliche Angst auslöste; die Aggression galt zunächst der Vereinigung der Eltern bei der Urszene, später, in der homosexuellen Einstellung, vor allem der Konkurrenz mit der Mutter.

Die Onanie konnte er darum betreiben, weil sie vorwiegend im Dienste der Selbstbestrafung stand; er wollte sich durch sie zugrunderichten. (Er onanierte so exzessiv, daß einmal der Penis dabei blutig verletzt wurde.) Die Analyse ergab, daß er sich durch die Onanie lieber selbst zugrunderichten wolle, um der Strafe und den Angriffen anderer Personen zu entgehen. Als er im Verlauf der Analyse die Zwangsonanie aufgab, begründete er dies damit, er hätte gelesen, nur die übermäßige Onanie sei schädlich, die in normalen Grenzen nicht, und jetzt wolle er sich ja nicht mehr zugrunderichten. Von da ab onanierte er nur selten, aber mit voller Befriedigung.

Nach einem Stück Analyse, als seine sonstigen Hemmungen noch nicht behoben waren, tauchte als einziges Interesse das für sexuelle Fragen auf. Er wiederholte damit eine Einstellung, die er im Alter von zwölf Jahren hatte, als er — sonst intellektuell schon schwer gehemmt — sich in zwanghafter Weise mit sexuellen Fragen befaßte. Ungefähr gleichzeitig warf er mir in der Analyse vor, daß ich immer nur über sexuelle Dinge rede. Ich sagte ihm, er befasse sich doch immer mit sexuellen Gedanken, warum er mir dann verüble, daß ich darüber rede. Darauf stellte sich heraus, das sei für ihn ein solcher Unterschied, wie im Sehen und Gesehen-werden; er wolle die andern nackt sehen, aber nicht selbst nackt gesehen werden, denn dabei könnte man ihn am Glied beschädigen. (Der Blick als Angriff!) Das Lesen über sexuelle Dinge hatte die Bedeutung, den Penis eines bestimmten Mannes sehen zu wollen, und dies war der Ersatz für die gemeinsame Onanie mit ihm. Die gemeinsame Onanie vermied er aus Angst, der Partner könne ihn beschädigen; ein Antrieb für die gemeinsame Onanie war der Wunsch, auf solche Art Macht über den Partner zu gewinnen und ihn gleichzeitig zu versöhnen. — Nachdem wir dies analysiert hatten, hörte die zwanghafte Neugierde für sexuelle Dinge auf.

Das anscheinend paradoxe Verhalten Herberts dürfte sich also dadurch erklären lassen, daß die intellektuelle Hemmung, wie auch die Hemmung seiner Aktivität die Folge der Hemmung seiner Aggression waren; die Onanie konnte er frei betäti-

gen, weil sie im Dienste der Selbstbestrafung stand. Das zwanghafte sexuelle Interesse bedeutete einen Ersatz der homosexuellen Betätigung in einer Form, die nur geringe Angst auslöste.

In Herberts Analyse erwies sich die gehemmte Aggression als Ursache seiner intellektuellen Hemmung; wie verhält es sich aber in jenen Fällen, wo die Hemmung mit einer Verdrängung des sexuellen Wissens Hand in Hand geht?

Ich wähle als Beispiel einen extremen Fall von sexueller Unwissenheit, den eines fünfzehnjährigen Mädchens, das — trotzdem es ein Jahr vor der Analyse sexuell aufgeklärt worden war — nicht nur nichts über die sexuellen Vorgänge wußte, sondern auch von der Existenz der Geschlechtsteile und der Exkremente nichts zu wissen behauptete[1]. Ruth kam wegen Stehlens und anderer asozialer Handlungen und großer Charakterschwierigkeiten in Analyse. Sie war in vieler Hinsicht ungewöhnlich infantil und ihre Analyse entsprach der eines sechs- bis achtjährigen Kindes, nicht der eines Mädchens ihres Alters. Ihr fehlte in hohem Grade jede Realitätsbeziehung; so war sie trotz ihres sehr abnormen Verhaltens, das soweit ging, daß man sie nirgends behalten wollte, überzeugt, ein braves und folgsames Kind zu sein, dem Unrecht geschähe; aber auch Enttäuschungen an der Wirklichkeit nahm sie nicht zur Kenntnis. Sie war sehr verschlossen, mißtrauisch, ganz unaufrichtig und vermied in auffälliger Weise Fragen. Ich sagte ihr z. B., warum sie denn nicht frage, warum ich hinausgegangen sei (ich mußte während ihrer Stunde die Türe öffnen gehen), das dürfte sie doch interessieren, worauf sie mir sehr tadelnd sagte: „Meine Mama hat mich unterrichtet, man darf nicht neugierig sein, denn das wäre schlechtes Benehmen."

Nachdem ihre Analyse eine Zeitlang an Hand von recht eintönigem Material gegangen war — sie zeichnete hübsch, aber ohne Phantasie, handarbeitete, ohne ein Wort dabei zu sprechen, oder sang mir religiöse Hymnen vor — und ich auf Grund des symbolischen Inhaltes der verschiedenen Details Zusammenhänge fand und ihr deutete, erzielte ich dadurch reichlicheres analytisches Material, das ich dann weiter deuten konnte[2]. Sie erzählte mir aber weiter nichts, reagierte bewußt in keiner Weise auf meine Deutungen und schien sie garnicht zur Kenntnis zu nehmen, bis sie eines Tages mich plötzlich nach den „komischen Sachen" fragte, die ich gesagt hätte. Sie wollte die sexuellen Bezeichnungen hören und sagte, daß sie die noch nie vorher gehört hätte, aber auch keine anderen gekannt, ja auch von den Geschlechtsteilen und den Exkrementen nichts gewußt hätte. Auf meine Frage, warum sie dann z. B. aufs Klosett ginge und dort Papier verwende, antwortete sie mir: „weil man es mich so unterrichtet hat".

1) Ich halte dies Verhalten weniger für bewußte Heuchelei — wenn auch die Tendenz dabei sicher mitwirkte, mir zu beweisen, daß ich sie verdorben hatte — als für ein Nichtwissen oder Nichtwissenwollen, das sehr genau mit ihrem Nichtzurkenntnisnehmen der Realität übereinstimmte.

2) An anderer Stelle will ich diese Methode, technische Schwierigkeiten zu überwinden, an Beispielen illustrieren.

Sie fragte mich jetzt weiter nach sexuellen Dingen, hörte mit großem Interesse zu und sagte schließlich, sie möchte jemanden nackt sehen, sie möchte auch ein Kind kriegen und mit einem Jungen Geschlechtsverkehr haben. All dies sagte sie in der naivsten Art, wie die selbstverständlichste Sache der Welt, und verließ mich nach dieser Stunde ohne jede Scham- oder Gewissensreaktion. Am nächsten Tag kam sie herein, ohne ein Wort zu mir zu sprechen, setzte sich weit weg von mir, kehrte mir den Rücken, machte eine Handarbeit, und als sie die Schere brauchte, drehte sie sich nicht um, sondern suchte solange tastend hinter ihrem Rücken, bis sie sie fand, ohne meine Anwesenheit auch nur irgendwie zur Kenntnis zu nehmen. Ich erklärte ihr ihr Verhalten als Reaktion auf die vorige Stunde, und sagte ihr auch, daß sie mich ebenso behandele wie die Exkremente. (Ebenso wie sie die Schere hinter ihrem Rücken suchte, ohne sich umzudrehen, damit sie mich nicht sähe, wischte sie sich nach dem Defäzieren ab, ohne sich umzudrehen, um die Exkremente nicht sehen zu müssen; sie ignorierte meine Anwesenheit ebenso, wie die Existenz der Exkremente.) Daraufhin drehte sie sich um, sagte mir sehr böse, ich sei schmutzig (wie die Exkremente!). Ich sollte über solche Dinge nicht reden, sie hätte es der Schwester (sie lebte zur Zeit in einem religiösen Heim) erzählt, die hätte ihr gesagt, das sei nicht recht und sie solle nicht mehr zur Analyse kommen. (Später stellte sich heraus, sie hatte der Schwester gar nichts gesagt.) Von diesem Moment an zeigte sie zum ersten Male Affekte und Angst und kam offen mit ihren Konflikten heraus. Sie erinnerte sich nicht an sexuelle Handlungen, sondern agierte sie in der Analyse, indem sie mich mehrere Male aufforderte, sie zu masturbieren; auf diese Aufforderungen und deren Versagung reagierte sie mit starkem Haß oder Angst. Manchmal lief sie auch aus dem Zimmer, aus Angst, ich könnte sie sexuell angreifen. Im Anschluß an diese Handlungen und an die Analyse ihrer Reaktionen darauf begann sie sich allmählich auch an sexuelle Dinge zu erinnern.[1]

Die erste solche Erinnerung ist interessant, weil sie völlig aus dem Unbewußten kam. Nachdem sie mich aufgefordert hatte sie zu masturbieren, begann sie, auf einem Buchdeckel zu kritzeln, und zeichnete einige Darstellungen des Penis und einige obszöne Worte. Als ich sie am nächsten Tag daran erinnerte, wußte sie nichts davon, und kannte auch die obszönen Worte nicht, die sie selbst geschrieben hatte. Ich hatte den Eindruck, daß dies keine Heuchelei war, sondern daß sich in ihrem zufälligen Kritzeln die verdrängten Erinnerungen durchgesetzt hatten, die sie dann wieder verdrängt hatte.

---

1) Dieser Fall scheint mir auch ein Beweis dafür, daß man nicht zu fürchten braucht, daß Patienten in der Analyse ungehemmt werden, wenn es gelingt, Angst und Widerstand rechtzeitig abzubauen. Bei Ruth, einem Mädchen mit schweren asozialen Zügen, sehr infantilem Wesen und fast völlig fehlender Realitätsbeziehung schien diese Gefahr ja ziemlich groß. Die Analyse bewies aber, daß gerade bei ihr eine außerordentlich starke Sexualverdrängung und Angst vor der Sexualität vorlag, die ich nicht hätte analysieren können, wenn ich ihr sexuelles Agieren in der Analyse verhindert hätte. Sie hat außerhalb der Analyse keinerlei sexuelle Handlungen oder auf dieses Gebiet abzielende Bemerkungen gemacht, begann aber sehr bald ihr asoziales Verhalten aufzugeben und zeigte günstige Charakterveränderungen.

Nachdem wir im weiteren Verlauf der Analyse einen Teil der mit den sexuellen Vorstellungen verbundenen außerordentlich starken Angst analysiert hatten, begann Ruth in bewußter Weise zu den sexuellen Problemen Stellung zu nehmen und wurde auch sonst offener.

Ruths Nichtwissen von den sexuellen Vorgängen war vor allem durch zwei Momente bewirkt. Im Verlauf der Analyse stellte sie immer wieder den elterlichen Geschlechtsverkehr in symbolischer Weise dar, sowie ihre Haßreaktionen darauf. Einmal drückte sie z. B. an der Syndetikontube, betrachtete mit großem Interesse das Herausrinnen der Flüßigkeit und begann dann die Spitze der Tube mit der Schere zu zerstören. Ich deutete ihr, daß sie den Penis des Vaters zerstören wollte, wie die Spitze der Tube[1]. Darauf sagte sie, es könnte nicht stimmen, wenn ich ihr sage, sie hätte die Geschlechtsteile der Eltern zerstören wollen, da sie von deren Existenz ja gar nichts gewußt hatte. In Wirklichkeit hatte sie ihre Kenntnis von der Existenz der Geschlechtsteile verdrängt, um ihren Haß zu verleugnen. Diese Einstellung war auch sonst für sie typisch. Alles war schön, wunderbar usw. Als sie in der Analyse die Realität und die Sexualität zur Kenntnis zu nehmen begann, pflegte sie beim Fenster herauszuschauen und mir Verschiedenes zu beschreiben. Während sie zunächst alles herrlich, lieblich usw. fand, erwähnte sie bald einen Hund, der so aussieht, als ob er nur drei Beine hätte, eine Frau, die schlecht Tennis spielt, einen Garten, der beschädigt, ein Haus, dessen Rückseite zerstört aussieht, usw. Diese Beschreibungen bezogen sich dem ganzen Zusammenhang nach auf die Beobachtung des elterlichen Verkehrs, bei dem sie glaubte, daß die Mutter den Vater beschädigt (der Hund mit den drei Beinen), der Vater die Mutter zerstört (der beschädigte Garten, Haus, usw.) hätte.

Das zweite Moment, das sie hinderte, die Sexualität zur Kenntnis zu nehmen, war ihre Angst. Solche symbolische Darstellungen des elterlichen Koitus lösten bei Ruth sehr starke Angst aus, vor allem weil sie fürchtete, das gleiche Schicksal zu erleben. In diesem Zusammenhang berichtete sie mir, daß sie glaube, ihr Genitale sei abnorm und darum schaue sie nicht hin. Gleichzeitig entwickelte sie — zufolge der Verlegung nach oben — einen Waschzwang, in dem sie sich immer wieder Gesicht und Hände wusch, besonders, nachdem sie über sexuelle Sachen gesprochen hatte. So wie sie ihr schmutziges, abnormes Genitale nicht anschaute, ja dessen Existenz nicht zur Kenntnis nehmen wollte, hatte sie auch alle unangenehmen Ereignisse und ihre eigene „Schlechtigkeit" nicht zur Kenntnis genommen.

Ihre Aggression gegen die Eltern weckte die Angst vor diesen, mit ihrer Angst wurde sie aber fertig, indem sie das Angstobjekt verleugnete. In der Übertragungssituation zeigte sich dieser Mechanismus besonders deutlich. Nachdem sie erst voller Haß gegen mich gewesen war, reagierte sie dann so, als ob ich überhaupt nicht da wäre. Erst als ich ihr dies als Abwehr deutete, nahm sie wieder meine Existenz zur Kenntnis und jetzt konnte sich ihre Angst äußern.

1) Diese Deutung stützte sich auch auf anderes Material dieser und der vorhergegangenen Stunden.

Einmal, nachdem sie in der Stunde vorher mich sehr bewundert und beneidet hatte, vor allem meinen Ring, den sie mit dem Hochzeitsring ihrer Mutter verglich, nahm sie am nächsten Tag gar keine Kenntnis von mir, dann erklärte sie, sie rede nicht mit mir, denn ich sei „niemand", mein Ring sei nichts wert, ich sei ja gar nicht verheiratet (den Tag vorher war sie auch auf meinen Mann, den sie garnicht kannte, eifersüchtig gewesen). Auf diese Art hatte sie das gehaßte, beneidete und gefürchtete Objekt beseitigt und sich Konflikte erspart. Sie durfte ihre Angst nicht zugeben, denn damit würde sie zugeben, daß sie mir unterlegen sei, und das hätte ihre Angst noch mehr gesteigert. — Eine weitere Determinierung war, daß ich, wenn ich nicht da bin, für sie tot bin und ihre Todeswünsche schon in Erfüllung gegangen sind.

Das gleiche bedeutet auch ihr Nichtwissen von den Exkrementen. Wie sich später zeigte, hatte sie eine sehr große Angst vor den Exkrementen und leugnete darum ihre Existenz. Die Exkremente bedeuteten für sie die in ihrem Körper befindliche Mutter. In der Analyse benahm sie sich mir gegenüber wie den Exkrementen gegenüber, indem sie meine Anwesenheit nicht zur Kenntnis nahm, mich als schmutzig, minder usw. behandelte. Einmal leerte sie den Schmutz aus ihrer Schachtel aus und warf dabei versehentlich auch eine kleine Frauenfigur (die die Mutter darstellte) herunter. Dadurch zeigte sie auch die Gleichsetzung des Stuhles (des Schmutzes) mit der Mutter.[1]

In der Analyse sprach Ruth zunächst gar nicht, und später vermied sie es, von realen Geschehnissen zu berichten. Es ist interessant, welches das erste war und in welchem Zusammenhang sie mir das erzählte. Vor zwei Jahren war sie bei einer Pflegemutter gewesen, bei der sie sich sehr wohl gefühlt hatte, aber wo sie so viel anstellte, daß man sie nicht behalten konnte. In dieser Analysenstunde berichtete sie nun von dort, wie sehr sie sich dorthin zurücksehne usw., zeichnete dann das Zimmer, das sie dort gehabt hatte, dann die anderen Zimmer, das Haus, Pläne der Stadt usw. In ihrer Analyse hatte aber das Zeichnen eines Zimmers, Hauses, Stadt usw. immer die Bedeutung der Darstellung des Mutterleibes gehabt. Indem sie ihr Zimmer (das zugleich ja das der Pflegemutter war) zeichnete, stellte sie den Leib der Mutter und ihren eigenen dar. Ähnlich bezog sich ihre erwachende Neugierde vor allem darauf, wo ich wohne, wie meine Wohnung aussieht, wie die Straßen, Geschäfte, Häuser meiner Heimatstadt aussehen und heißen usw. In diesem Fall ergab sich mit großer Deutlichkeit, daß die Beziehung zur Realität mit dem Wunsch, den Inhalt des Mutterleibes kennen zu lernen, unbewußt zusammenhängt. Dieser Wunsch war bei Ruth sehr verdrängt gewesen, weil er verknüpft war mit aggressiven Wünschen, den Inhalt des Mutterleibes zu rauben, die sich im Stehlen der in den Zimmern, Schrank usw. liegenden Gegenständen äußerten. Bemerkenswerter Weise hörte Ruth aber zu dieser Zeit, als sie ihr Interesse für den Inhalt des Mutterleibes in sublimierter Form äußern konnte, zu stehlen auf.[2]

1) Vergl. auch: A b r a h a m: Entwicklungsgeschichte der Libido. 1924.
2) Gleichzeitig setzte Wißbegierde und eine reifere Einstellung ein.

Eine wichtige Ursache ihrer fast völlig fehlenden Realitätsbeziehung lag in ihrer Affektverdrängung. In mehreren meiner Fälle sehr weitgehender Realitätsverleugnung gingen die Verleugnung der eigenen Affekte (der inneren Realität) und die der äußeren Realität einander parallel. Erst von dem Moment an, als die früher anscheinend völlig gleichgültige und affektlose Ruth Haß und Liebessehnsucht zu entwickeln begann, gewann sie auch Interesse und eine Beziehung zur Realität. Früher mußte sie ja in der Realität all jene Ereignisse und Objekte verleugnen, deren Kenntnisnahme in ihr Affekte ausgelöst hätten. (Das Gleiche galt auch für Herbert.)

Die Verdrängung der bei der Urszene gegen die Eltern gerichteten Aggression führte bei Ruth zur Verleugnung der Sexualität. Diese Aggression, sowie die sadistische Auffassung der Sexualität bewirkten, daß die Sexualität für Ruth mit stärkster Angst verbunden war. Diese Angst bewältigte sie durch Verleugnung der Sexualität. Diese Einstellung wurde vorbildlich für ihre Gesamteinstellung zur Realität, und der für sie typische Mechanismus der Verleugnung des Angstobjektes wurde zur Ursache der Hemmung ihrer Wißbegierde.

Die intellektuelle Hemmung dient — wie wir es durch Freud wissen[1] und wie die hier angeführten Beispiele bestätigen — der Vermeidung von Angst. In den von mir analysierten Fällen war die Angst die Folge der verdrängten Aggression[2], indem die unterdrückte Aggression auf die Objekte, denen die Aggression ursprünglich galt, projiziert und von ihnen als Vergeltung die gleichen Angriffe erwartet wurden. Die Aggression kommt nie rein, sondern immer mit sexuellen Trieben legiert als Sadismus vor; der Sadismus hat verschiedene Formen, die von den verschiedenen Sexualtrieben, mit denen die Aggression legiert worden ist, bestimmt werden. Entsprechend den verschiedenen Formen des Sadismus hat auch die Angst verschiedene Inhalte.

Die innige Beziehung der Aggression zur Sexualität führt dazu, daß es zunächst auf sexuellem Gebiete zu einer bestimmten Verarbeitung der durch die Angst und die Aggression entstehenden Konflikte kommt. Diese Lösung wird dann vorbildlich auch für die Ichentwicklung und die sublimierten Interessen. Warum es im Falle von Herbert nicht zu dieser Vorbildlichkeit des Sexuellen kam, ist ein Problem, auf das ich hier nicht näher eingehen will. Das Vorkommen einer solchen verschiedenartigen Verarbeitung indessen — daß nicht die Onanie, wohl aber die sublimierte Aktivität gehemmt ist, daß sexuelle Interessen weniger gehemmt sind, als asexuelle — beweist, daß die Verdrängung zunächst nicht sexuellen Regungen, sondern der Aggression gilt. Die Verdrängung der Aggression aber, die mit sexuellen Trieben verlötet ist, die durch sexuelle Wünsche ausgelöst wird, sexuellen Zielen gilt, führt immer auch zu einer Verdrängung der Sexualität, die sich gewöhnlich auch für die Hemmung der intellektuellen Betätigung und der sublimierten Interessen als vorbildlich erweist.

---

1) Hemmung, Symptom und Angst.

2) Vergl. auch Klein: Frühstadien des Ödipuskonfliktes. Int. Zeitschr. f. Psa. 1928 und weitere Arbeiten.

Episodische „Dummheit" einer Sechzehnjährigen

Von Nervenarzt Dr. H. Stern, Mannheim

Die 16jährige Mittelschülerin Hermine T. ist seit Jahren die Klassenerste. Sie wird von ihren Lehrkräften als weitaus die beste Schülerin bezeichnet. Im Laufe des letzten Jahres haben ihre Leistungen nachgelassen. Besonders in den Hauptfächern versagte sie. Ihre Aufsätze waren schlecht, sie war zerstreut, sie begriff schlecht, lernte schwer und ungern. Der Klassenlehrer ließ die Eltern kommen, um mit ihnen wegen des Nachlassens der Schülerin zu sprechen. Sie fiel in der Schule durch verstörtes, verträumtes Wesen auf. Sie starrte häufig unaufmerksam vor sich hin, gab verwirrte Antworten. Schließlich bemerkte der Klassenlehrer, daß das Mädchen nervös sein müsse: sie wurde glühend rot, wenn er sie aufrief, spielte nervös mit den Händen, brach plötzlich in Tränen aus und zeigte ein verändertes Wesen. Der Lehrer riet, einmal einen Nervenarzt aufzusuchen und so erschien die Mutter mit der Tochter in meiner Sprechstunde.

Das Mädchen war zunächst scheu, befangen, ging nicht aus sich heraus. Die Mutter beklagte sich, daß die Tochter in letzter Zeit sich sinnlosen Grübeleien hingebe. Die Patientin berichtet dann nach Überwindung starker Widerstände, sie sei lebensüberdrüssig. Das Leben sei sinnlos. Der Geistliche habe gelehrt, das Leben sei eine Prüfung fürs Jenseits. Die Qual des Daseins könnte man deswegen ruhig abkürzen, und sie gibt zu, daß sie mit einer Freundin, die ähnlich gesonnen sei, bereits in ganz ernster Weise Selbstmordpläne ausgeheckt habe. Sie könne nicht mehr denken, nichts recht begreifen, komme sich dümmer vor, habe ihre alte Lebensfreudigkeit verloren, zöge sich von ihren Freundinnen zurück, denn man möge sie in der Klasse nicht mehr. Nachts habe sie die schrecklichsten Angst- und Verfolgungsträume. Das Leben habe für sie keinen Wert, wenn ihr nicht geholfen werden könne.

Ich veranlaßte, daß die Patientin das nächste Mal allein zu mir kam. Es gelang mir, ihr Vertrauen zu gewinnen, und in ganz kurzer Zeit war das seelische Material gewonnen, das die Störung erklärte und die Heilung ermöglichte.

Das Mädchen hatte sich in seinen Klassenlehrer verliebt. Es war der übliche Backfischschwarm, jedoch mit besonders stark betonter erotischer Einstellung. Nach anfänglichen Verdrängungs-Konflikten hatte sie sich selber die Liebe zu ihrem Lehrer eingestanden. Sie versuchte bewußt auf ihn Eindruck zu machen und geriet in Rivalität mit ihren bisherigen Freundinnen, unter denen zahlreiche ebenfalls für diesen Lehrer schwärmten. Der Lehrer hatte sie seither, weil sie die beste Schülerin war, stets besonders geschätzt und durch äußere Anerkennung vielfach belohnt. Seit sie sich ihrer Liebe zu dem Lehrer bewußt geworden war, drängte sich ihr der Gedanke auf, er ziehe sie nur vor wegen ihrer intellektuellen Leistungen, doch persönlich sei ihm möglicherweise gar nichts an ihr gelegen. Heimlich phantasierte sie, ob er sie auch wohl dann noch vorzöge, wenn sie nicht die beste Schülerin sei. Sie hatte wegen ihrer Liebe zu diesem Lehrer dauernd Gewissenskonflikte. Teils hatte sie Stimmungen, in denen sie ganz offen ihrer Schwärmerei nachgab, dann wieder machte sie sich große Vorwürfe über die Ungehörigkeit, daß sie sich als Schülerin in ihren Lehrer verliebte. Ihre Gewissensskrupel wurden durch religiöse Betrachtungen genährt, ihre Stimmung wurde schwankend. Bald war sie glücklich und gab sich ihren

Liebesphantasien hin, bald machte sie sich Vorwürfe, fühlte sich von dem geliebten Lehrer nicht anerkannt, mißachtet, und geriet in verzweifelte Weltschmerzstimmung.

Es begab sich, daß sie mit einigen Schülerinnen während der Ferien in das Landerholungsheim der Schule ging. Der Klassenlehrer ging als Begleitung mit. Sie erkrankte dort an einer fieberhaften Halsentzündung. Der Lehrer, der die Verantwortung für die Schülerin hatte, erkundigte sich oft nach ihrem Befinden und begab sich auch, während sie im Bette lag, ins Krankenzimmer. Er blieb stets an der Türe stehen, trat nicht zum Bett. Aber er kam sehr oft und brachte ihr Getränke und Erfrischungen und war ganz offenbar in großer Sorge. Dieses Erlebnis hatte ganz außerordentlich auf das Mädchen eingewirkt. Aber wiederum plagten sie die Zweifel, ob der Lehrer sich nur aus Verantwortungsgefühl so sehr um sie bemühte, oder ob er aus Liebe zu ihr so oft nach ihr fragte. Ihre Gefühlszerrissenheit nahm durch dieses Erlebnis zu und die erotische Bindung an den Lehrer wuchs durch die erlebte Schlafzimmersituation aufs äußerste. Der Zweifel, ob dem Lehrer an ihrer Person etwas gelegen sei, oder ob er nur sachliche Beziehungen zu ihr habe, verursachte eine immer größere Spannung. Der Wunsch, um ihrer selbst geliebt zu werden, nicht wegen ihren Leistungen, verließ sie nicht, und es zeigte sich, daß aus diesem Wunsche heraus, in einer Weise, die ihr allerdings nicht zum Bewußtsein kam, das Nachlassen in der Schule zu erklären war. Sie stellte unbewußt den Lehrer auf die Probe: „Wie wird er mich behandeln, wenn ich nicht mehr die Erste bin.“ Unter Preisgabe ihres stark entwickelten Ehrgeizes gestattet sie sich, freilich unbewußt, immer größere Nachlässigkeiten. Ihre Leistungen wurden schlechter und zwar nur in den Fächern, in denen der betreffende Lehrer unterrichtete. Sie „wollte“ dumm werden und sie ward dumm.

Die analytische Besprechung dieser Tatsachen führte zu einem überraschenden und sofortigen Erfolg. Das außerordentlich intelligente Mädchen gab sofort die ihr bewußt gemachten Zusammenhänge zu und versicherte, sie merke erst jetzt, daß sie in der Tat „dumm“ geworden sei, um zu prüfen, ob der Lehrer sie auch dann noch vorzöge. Sie versicherte, daß sie das nicht mit Absicht gemacht habe. Sie habe zwar immer den Wunsch gehabt, daß sie doch nicht die Gescheiteste in der Klassse sei, doch habe sie sich nie absichtlich dumm gestellt. Sie sei in der Tat „dümmer“ geworden. Sie schämte sich nachträglich sehr über ihre Einstellung und gab auch ohne weiteres zu, daß ihr Weltschmerz, ihre Todesphantasien und ihre religiösen Bedenken nur aus diesem Liebeskonflikt und den daraus entstandenen Selbstvorwürfen entsprungen sei. Es zeigte sich daneben, daß das sonst gesellige Mädchen, das gute Kameradschaft hielt, aus unbewußter Eifersucht sich von seinen bisherigen Freundinnen zurückzog und in einer dauernden Rivalitätsspannung mit der ganzen Klasse lebte. Sie dachte nur daran, Gunstbezeugungen des Lehrers auf jede Art zu provozieren. Die Mißliebigkeit, in die sie dadurch geriet, verstärkte ihre Traurigkeit und ihren Lebensüberdruß.

Mit der Aufklärung all dieser Zusammenhänge setzte ein sofortiger Umschwung ein. Sie verstand sehr wohl, daß sie schon aus Solidarität mit ihren Klassenkameradinnen ihren Wunsch nach besonderer Bevorzugung preisgeben und dem Lehrer gegenüber in eine korrekte Beziehung kommen müsse. Es gelang dem charakterstarken und intelligenten Mädchen in ganz kurzer Zeit, sich mit der

Unerreichbarkeit ihres Liebesobjektes abzufinden und sich neu einzustellen. Eine ärztliche Rücksprache mit dem Lehrer, der sich als sehr verständig erwies und keine Ahnung von den bisherigen Vorfällen hatte, vermochte die Situation zu entspannen und bald war das Mädchen wieder die weitaus Beste in der Klasse und auf der Höhe ihrer intellektuellen Leistungen angekommen.

Es zeigt sich hier, daß das intellektuelle Versagen eines jungen Mädchens vom Lehrer und von den Eltern vollständig verkannt wurden. Erst die psychologische Analyse dieses Falles ergab, daß diese plötzlich einsetzende „Dummheit" einen durchaus tendenziösen Charakter hatte. Das Mädchen stellte eine Liebesprobe an. Sie mußte „dumm" sein, um eine Bestätigung dafür zu bekommen, daß sie trotzdem geliebt werde. In der tatsächlich eingetretenen episodischen Dummheit verstehen wir nun die auf unbewußte Weise vollzogene Realisierung ihrer Wunschphantasie: „Lieber dumm als der Liebe unsicher". Mit der Bewußtmachung dieser Zusammenhänge und der erzwungenen Preisgabe der illusionären Wunschphantasie gelang rasch eine Realitätsanpassung und damit eine Aufhebung der bisherigen Intelligenzhemmung.

Lernhemmungen in der Schule

Von Hedwig Just-Kéri, Lehrerin (Budapest)

Im folgenden ist von einem Mädchen von etwas über sechs Jahren, Schülerin der ersten Elementarklasse, die Rede. Die Eltern sind seit mehr als einem Jahre geschieden. Das Mädchen ist bei der Mutter, den Vater besucht sie nicht. Das Kind hat keine Geschwister. Die Vermögensverhältnisse sind sehr günstig. Als wir uns für die Tochter interessierten, teilte uns die Mutter mit Freude mit, daß es ihr gelungen sei, ihre Tochter über diese Veränderung ihres Lebens — die Scheidung der Eltern — hinwegzuhelfen. Ihre Tochter erwähnt angeblich nie den Vater. Besonders hebt die Mutter das gute Gemüt und das harmonische Wesen des Mädchens hervor.

Auffallend ist aber die hochgradige Zerstreutheit und Verträumtheit der Kleinen. Sie sitzt nachdenklich mit starrem Blick und wird durch das, was in ihrer Umgebung geschieht, nur kurze Zeit festgehalten. Das Objekt ihres Interesses ändert sich in der Schule fort und fort. Während des Lesens fragt sie zum Beispiel: Wann werden wir Zahnarzt spielen?, obzwar sie zehn Minuten früher noch jauchzte, als ihr die Schablone eines neuen Buchstabens gegeben wurde. Oder sie fragt plötzlich während einer Erzählung der Lehrerin: Wann werden Sie von Hexen erzählen? Nur für Hexengeschichten hat sie Interesse, Geschichten und Erzählungen aus dem realen Leben kümmern sie nicht, und da keine Hexengeschichten erzählt werden, liebt sie die Erzählungen der Lehrerin überhaupt nicht.

Fragt man sie, woran sie denke, wenn sie nicht aufpaßt, gibt sie die Antwort: Ich weiß nicht. Ihre Unbeständigkeit und ihre Fähigkeit zum Lernen entsprechen einem Alter von $4^1/_2$ bis 5 Jahren. Das zusammenhängende Lesen hat sie schwer verstanden. Im vierten Monate des Unterrichtes kann sie zwar bereits lesen, apperzipiert aber nicht den Sinn des gelesenen Satzes. Noch weniger faßt sie das Rechnen auf, addiert nur durch Zählen.

Im Zeichnen ist sie äußerst flink und geschickt, schreibt schön und richtig, im Abschreiben fehlerlos, besonders wenn sie die Aufgabe selbst gewählt hat.

Ihre Intelligenz ist entsprechend, ihr Wortschatz normal, ihre Logik entwickelt. Sie kann selbständig denken, macht für sich Programme (z. B. heute werde ich mit der Feder schreiben). Ihre moralische Urteile sind entschieden.

Sie hat ein liebes, einnehmendes Wesen, ist sehr gutmütig, oft traurig.

In der zweiten Woche des Schulbesuches, nicht wissend, daß auch die Kinder auf die Wandtafel schreiben dürfen, erbittet sie von der Lehrerin die Kreide, um etwas aufzuschreiben. Sie beeilt sich, mit ihrer Jause fertig zu werden, was zur Bedingung der Erlaubnis gestellt wurde. Dann schreibt sie auf die Tafel: „Papa". Das wiederholt sie drei Tage, dann, nach einer mehrtägigen Pause, noch einmal.

Einmal hört die Lehrerin während der Pause das folgende Gespräch. Eine Schülerin: „Ist es wahr, daß du keinen Papa hast?" — Ein Schüler: „Ist er gestorben?" — Das Mädchen: „Nein, wir sind geschieden. Mein Papa hat eine andere Frau genommen und will mich nicht mehr sehen!"

Bei einer anderen Gelegenheit erzählt sie, wie sehr sie es bedauert, daß sie ihre Cousine nicht mehr besuchen kann, da diese die Verwandten ihres Vaters sind: „Jetzt habe ich keine Cousine mehr."

Einmal wird von Tieren gesprochen, und die Lehrerin fragt, wer schon lebende Tiere besessen habe und was für welche. Das Mädchen fängt zu erzählen an und läßt die anderen kaum zu Wort kommen. Sie erzählt von der Villa, wo sie früher wohnten, „und da hat mir Papa ein Lämmchen gebracht, dann hab' ich auch einen Hund gehabt, auch einen Kanarienvogel und die Taube hat Papa selbst in einem Korbe mir gebracht und das Lämmchen ist in der Villa geblieben . . ."

Vor kurzem ist ihr Großvater mütterlicherseits gestorben, der einzige männliche Verwandte, mit dem sie regen Verkehr hatte. Obzwar sie beim Begräbnis nicht zugegen war, war sie sehr tief gerührt, hatte Tage lang verweinte Augen und hat mehrere Tage immer Grabsteine gezeichnet, auf jedes Stückchen Papier, was sie erwischen konnte.

*

Am ärgsten sind bei dem Kinde die Rechenschwierigkeiten zu überwinden. Sie bleibt öfters eine halbe Stunde allein bei der Lehrerin, und da wird nicht nur gerechnet, sondern auch geplauscht. Es fällt der Lehrerin auf, daß das Addieren bereits ziemlich geht, nur gelingen die Aufgaben mit der Zahl 5 nie. Z. B.: $2+2$ wird gelöst, $2+3$ nicht, $6+2$ gelingt, auch $2+4$, doch $2+3$ oder $3+2$ nicht, $1+4$ auch nicht. Die Lehrerin macht keine Bemerkung, doch, als die Sache sich das drittemal wiederholt, frägt sie: Hast du etwas gegen diese Zahl 5? Die Antwort ist ein unsicheres und langgezogenes: Nein! Einige Wochen später erzählt die Mutter, die Kleine hätte gefragt: Wie alt werde ich bei meinem nächsten Geburtstage? Sieben Jahre, antwortet die Mutter. Schade, sagt das Kind, das schönste Alter ist drei und fünf Jahre. Ich möchte nie älter werden.

Register zum IV. Jahrgang

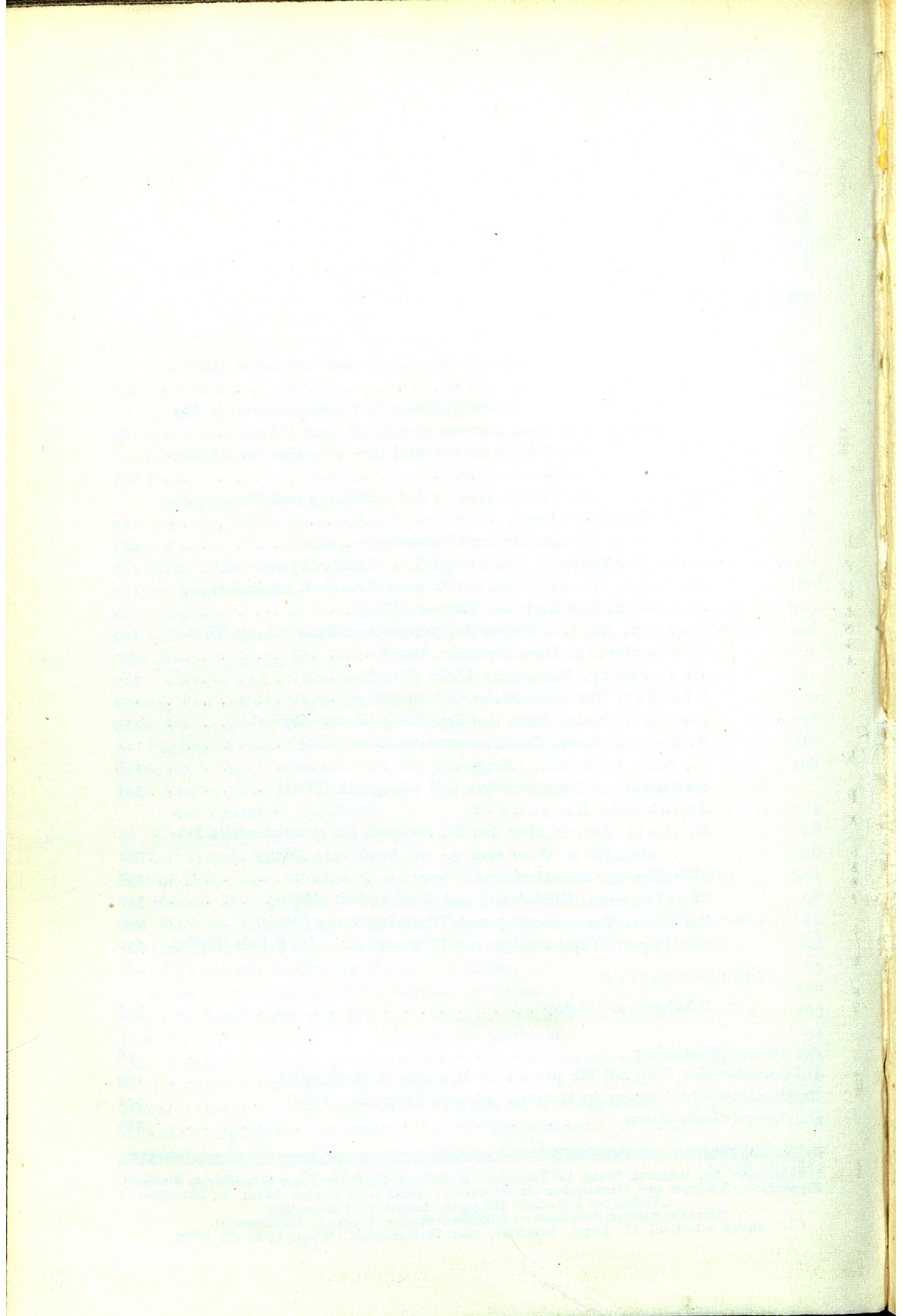
Inhalt des IV. Jahrganges

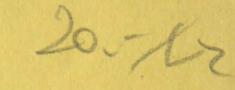
BERICHTE

BÜCHER

ZEITSCHRIFTEN

Herausgeber: Dr. Heinrich Meng in Frankfurt a. M. und Prof. Dr. Ernst Schneider in Stuttgart.
Eigentümer, Verleger und Herausgeber für Österreich: Adolf Josef Storfer, Wien, I., Börsegasse 11
(„Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik").
Verantwortlicher Redakteur: Adolf Josef Storfer, Wien, I., Börsegasse 11.
Druck von Emil M. Engel, Druckerei und Verlagsanstalt, Wien, I., In der Börse.





DAS PSYCHOANALYTISCHE VOLKSBUCH

Herausgegeben von Dr. Paul Federn und Dr. Heinrich Meng

Zweite, erweiterte Auflage: 2 Bände (mit 11 Bildtafeln)

in Ganzleinen RMark 11.—

Aus dem Inhalt des I. Bandes:

I. Teil: SEELENKUNDE

Federn-Meng . . Stellung der Psychoanalyse zur übrigen Psychotherapie
Federn . . . . . Die psychoanalytische Heilmethode
Jekels . . . . . . Fehlleistungen im täglichen Leben
Nunberg . . . . Über den Traum
Sachs . . . . . . Der Witz
Alexander . . . Der Aufbau des Ichs (Das Unbewußte. Es, Ich, Über-Ich)
Landauer . . . . Die Triebe (Sexualtriebe. Perverse Triebe. Ödipuskomplex. Kastrationskomplex. Sublimierung. Wiederholungszwang)
Landauer . . . . Die Gemütsbewegungen oder Affekte

II. Teil: HYGIENE

Meng . . . . . . Zwang und Freiheit in der Schulerziehung
Schneider . . . . Kinderfehler
Meng . . . . . . Hygiene des Kindes
Meng . . . . . . Schutz durch sexuelle Aufklärung
Aichhorn . . . . Psychoanalytisches Verständnis und Erziehung Dissozialer
Federn . . . . . Schutz vor Nerven- und Geisteskrankheiten
Federn . . . . . Körperliche Hygiene des Geschlechtslebens
Federn . . . . . Seelische Hygiene des Geschlechtslebens
Schneider . . . . Schutz durch Beratung in Lebensfragen (Berufswahl, Liebeswahl usw.)

Aus dem Inhalt des II. Bandes:

III. Teil: KRANKHEITSKUNDE

Landauer . . . . Erkrankung und Gesundung als seelischer Vorgang
Landauer . . . . Körperlich verursachte Erkrankungen
Hollós . . . . . . Der Sinn der Geisteskrankheiten
Meng . . . . . . Neurasthenie, Neuropathie, Psychopathie des Kindesalters
Landauer . . . . Die Bewußtseinsstörungen
Meng . . . . . . Zwangsneurose und ihre Behandlung
Federn . . . . . Hysterie und ihre Behandlung
Federn-Meng . . Störungen des Geschlechtsaktes
Ferenczi. . . . . Organneurosen und ihre Behandlung
Landauer . . . . Gemütserkrankungen. Schizophrenie
Landauer . . . . Paranoia
Hollós . . . . . . Pflege der Geisteskranken
Deutsch . . . . . Hausarzt und Psychoanalyse

IV. Teil: KULTURKUNDE

Federn . . . . . Psychoanalyse und Medizin
Kohn . . . . . . Die Psychoanalyse in den Gesellschaftswissenschaften
Staub . . . . . . Psychoanalyse und Strafrecht
Sachs . . . . . . Psychoanalyse und Dichtung
Pfister . . . . . . Psychoanalyse und bildende Kunst
Pfister . . . . . . Psychoanalyse und Sittlichkeit
Federn . . . . . Märchen-Mythus-Urgeschichte
Jones . . . . . . Psychoanalyse und Religion

Zu beziehen durch:

INTERNATIONALER PSYCHOANALYTISCHER VERLAG

Wien, I., In der Börse